

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

الأبواب الثابتة

المجلد الخامس عشر

العدد ٥٧

أبريل ٢٠٠٩

هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

العدد السابع والخمسون

(أبريل 2009)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصـــــــــورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

مساكن سوتير عمارة 5 مدخل 2

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : 03/4865277

فاكس : 03/4865277

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د ضياء الدين زاهر

أستاذ – كلية التربية – جامعة عين شمس

روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : 22605771 – 24029055

تليفون وفاكس 24853654 محمول 0123911536

بريد إلكتروني:

aced2050@yahoo.com

dia_zaher@yahoo.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات

المجلد الخامس عشر

مستقبل
التربية
العربية

العدد 57 | ابريل 2009

♦♦ رسائل جامعية

تفعيل دور الجامعات الخاصة في مصر في ضوء احتياجات سوق العمل المصري (دكتوراه)

340-331

د. عفاف سيد علي محمد

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة. ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــــة

دارت الدراسة الأولى في هذا العدد حول: "دور التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد" للدكتور محمد إبراهيم راشد. والذي حدد مشكلتها في التساؤل : ما دور التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد؟ واستخدم المنهج الوصفي، واستعرض محللاً التقنيات الحديثة ودور الدراسة في التعليم عن بعد، استناداً إلى فحص الأدب التربوي و الدراسات السابقة. وانتهى إلى توصيات العمل في مقدمتها البحث: توعية المجتمع بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم والعمل على زيادة استخدام هذه التقنيات في التعليم عن بعد في المؤسسات الأكاديمية العربية؛ ودراسة تجارب الدول المتقدمة وتحليلها وتقييمها والاستفادة منها في وضع استراتيجية عربية للتعليم في القرن الحادي والعشرين، تنسجم وروح العصر؛ وإجراء الدراسات حول جدوى استخدام مختلف أنواع التقنيات الحديثة في مختلف أنماط التعليم في المؤسسات التعليمية العربية.

أما الدراسة الثانية فكانت "نحو فلسفة نسوية للتربية لمقاومة النظام الأبوي" للدكتور عبد الرعوف محمد بدوي . يهدف إلى كشف المنهج الخفي للنظام الأبوي في صياغة الهوية الأنثوية للإبقاء على المرأة كائنا تابعا، ومحاولة تقديم فلسفة نسوية للتربية تبنى وجهة نظر المرأة، وتؤكد خصوصية تجاربها، وتعنى بزعزعة الأوضاع القائمة وإعادة بناء أوضاع جديدة أكثر عدلا. وذلك في إطار معالجة مشكلة البحث التي يطرحها السؤال :ما ملامح فلسفة التربية النسوية المقاومة للنظام الأبوي؟ وقد استخدم المنهج الوصفي، حيث بلغت آلياته التحليلية والنقدية على فحص مفهوم النظام الأبوي ودلالاته المختلفة ووضعية المرأة فيه، هذا بالإضافة إلى المنهج التاريخي الذي استخدم لفهم تطور

مفهومي النظام الأبوي والنسوية و الأصول الفلسفية لكل منها وتطور مقاومة النسوية للنظام الأبوي. وكشف البحث في النهاية عن نتائج أهمها أن الجدل الدائم بين النظام الأبوي والنسوية فيما يتعلق بتربية المرأة لا يزال مستمرا، حيث يتمسك النظام الأبوي بقناعاته بخصوص الصورة النمطية الجامدة للمرأة، وتقاوم النسوية بكل السبل من أجل تغيير هذه القناعات.

في حين ناقشت الدراسة الثالثة: "المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها التعليم العالي من خريج المرحلة الثانوية (دراسة تحليلية)" للدكتور بدر بن جويعد العتيبي. وحدد مشكلة الدراسة في المتطلبات الواجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية من المعارف و المهارات والاتجاهات ليكون قادرا على مواصلة التعليم العالي. وهدفت الدراسة إلى التعرف على القدر الملائم من المعارف في المجالات المعرفية المختلفة و التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة تعليمة العالي؛ والإطلاع على التجارب والدراسات السابقة التي تناولت القضية والاستفادة منها في توجيه العلاقة بين مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم العالي بهدف القضاء على الفجوة بينهما؛ واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل المستويات المعرفية والمهارات ومتطلبات القبول بالتعليم العالي بالإضافة إلى تحليل عناصر القوة و الضعف في العلاقة بين مخرجات التعليم الثانوي ومدخلات التعليم العالي. وانتهت الدراسة إلى تأكيد وجود تزايد في الفجوة بين عملية الإعداد التي يقوم بها التعليم الثانوي للطلاب، وما يتطلبه التعليم العالي من هذا الخريج من مهارات ومعارف واتجاهات.

أما الدراسة الرابعة فكانت عن: "تغير النسق القيمي لمهنة التعليم لدى طلاب إحدى كليات التربية خلال سنوات إعدادهم: دراسة تتبعية" والتي أعدها الدكتور جمال السيسي. وقد طرحت الدراسة العديد من التساؤلات مثل: ما القيم المهنية اللازمة لطلاب كلية التربية؟ وما القيم المهنية المميزة لطلاب إحدى دفعات كلية التربية خلال تواجدها بالفرقة الأولى ثم بالفرق: الثانية.والثالثة والرابعة؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسق القيم المهنية لطلاب التخصصات العلمية، وبين نسق القيم المهنية لطلاب الريف وطلاب الحضر في كل فرقة من الفرق الأربع؟ وما أهم التغييرات التي طرأت على نسق القيم المهنية لهؤلاء الطلاب عبر السنوات الأربع؟ وما التصور المقترح الذي يمكن من خلاله تدعيم وتنمية القيم المهنية لدى طلاب كلية التربية؟ وفي سبيل الإجابة عن تلك التساؤلات استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعني بدراسة النمو والتطور لظاهرة معينة، أو صفة محددة لذات المجموعة عبر فترة متسعة من الزمن، وهو ما يعرف بدراسات النمو والتطور أو الدراسات الطولية، أو التتبعية.

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- . دور التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد.

د. محمد إبراهيم راشد

- . نحو فلسفة نسوية للتربية لمقاومة النظام الأبوي

د. عبد الرءوف محمد بدوي

- المعارف والمهارات والاتجاهات التى يحتاجها التعليم العالي من خريج المرحلة الثانوي (دراسة تحليلية).

د. بدر بن جويعد العتيبي

- . تغير النسق القيمي لمهنة التعليم لدى طلاب إحدى كليات التربية خلال سنوات اعدادهم: دراسة تتبعية

د. جمال السيسي



دور التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد

د. محمد إبراهيم راشد*

المقدمة:

نعيش عصر التفجر المعرفي والتقدم التقني المتسارعين، لدرجة أنه لم يعد مقبولاً حفظ المعرفة واستظهارها، بل أصبح الاهتمام منصباً على كيفية الحصول على هذه المعرفة وكيفية تمكين المتعلم من تعليم نفسه بنفسه وذلك من خلال إكسابه مهارات التعلم الذاتي. ويمكن اعتماد هذا التحول لإعادة النظر بالأنماط التعليمية التقليدية المهيمنة على السياسات والممارسات التربوية في كثير من دول العالم.

ولقد أشار توفيق (2001، ص 18-19) إلى قانون "مور" الذي ينص على تضاعف قدرة المعالجات الدقيقة والرقائق الإلكترونية مرة كل ثمانية عشر شهراً، وعليه ستزيد سرعة التقنيات الحديثة (الحواسيب وغيرها) إلى عشرة أضعاف مما هي عليه، كما سترتفع القدرة التخزينية للحاسوب الشخصي بنفس القدر خلال بضع سنوات.

ومع تراكم البيانات وتعاظم المعلومات، أصبح من المستحيل على أي فرد أن يلم ولو بجزء بسيط من أي علم بصورة كاملة. وعليه يمكن الاستفادة من التقنيات الحديثة في الوصول إلى المعلومات من خلال الشبكات الإلكترونية المتعددة وبخاصة شبكة الإنترنت،

* عضو الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد عضو مجلس أمناء جامعة الزرقاء الأردن.

واستثمار ذلك في التعليم المدرسي والتعليم الجامعي القائمين على التعليم عن بعد سيما وأن أساليب التعليم التقليدية باتت غير ملائمة لعصر المعلوماتية.

ومن الجدير ذكره أن استخدام التقنيات الحديثة ليس هدفاً بحد ذاته في التعليم عن بعد، بل أدوات ووسائل للوفاء باحتياجات المتعلمين وحل المشكلات التعليمية المتعددة والمتنوعة في هذا العصر (الحيلة، 2001، ص560). يضاف إلى ذلك، ما أشار إليه تريسي (Traci,2001) بأن الإنسان يتذكر (20%) مما يسمعه، (40%) مما يسمعه ويراه، (70%) مما يسمعه ويراه ويعمله، وتزداد هذه النسبة إذا ما تفاعل المتعلم مع ما يتعلمه.

ولقد أكد القضاة (2003، ص 25) إلى أن استخدام التقنيات الحديثة يعمل على تحسين العملية التعليمية التعلمية وزيادة فاعليتها، من خلال حل مشكلات ازدحام الطلبة في الصفوف وقاعات المحاضرات، ومواجهة النقص في عدد المدرسين الأكفياء، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. وقد أدى هذا الاستخدام إلى ظهور أنماط تعليمية حديثة كالتعليم المبرمج والتعليم عن بعد والجامعات المفتوحة والجامعات الافتراضية.

وأشار محمد وآخرون (2004، ص13) إلى عقد منظمة اليونسكو مؤتمراً عام 1996م تحت عنوان "السياسات التعليمية والتكنولوجيات الجديدة" ناقش ست موضوعات رئيسة شملت المتعلمين، المعلمين، السياسات التعليمية، التكنولوجيا، القضايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، التعاون الدولي في تنمية الموارد البشرية. وقد ركز موضوع التكنولوجيا على علم الحاسوب والتعلم باستخدامه، والوسائط المتعددة، والتعلم عن بعد. ويظهر ذلك الاهتمام العالمي بالتقنيات الحديثة والسياسات التعليمية المعنية باستخدامها لوضع الاستراتيجيات اللازمة لمناهج المستقبل.

وذكر جن (Jin,2004) كما ورد في دراسة حمدان وزميلـه (2007، ص 49)، أن المستجدات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد أثرت علي نظم التعليم في المدارس والمعاهد والجامعات، وأخذت مراكز البحث العلمي على عاتقها توظيف هذه التكنولوجيا وتطويرها لخدمة التعليم والتدريب من خلال إنتاج برامج تعليم إلكترونية واستخدامها عبر الإنترنت لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المستفيدين للانخراط في التعلم من خلال هذه البرامج.

وأضاف عرمان (2007، ص 260) إلى أن التقنيات الحديثة تسهم في تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته وإيجاد الحلول لمشكلاته، وإعداد المعلم، الكفي من خلال تزويده بالمعلومات الشاملة لمختلف عناصر العملية التعليمية التعلمية من أهداف ومحتوى وأساليب تدريس ووسائل تعليمية وأساليب تقويم، فضلاً عن تدريبه على استخدام تلك التقنيات استخداماً صحيحاً. ويمكن أن يتم ذلك من خلال التعليم والتدريب عن قرب و/أو عن بعد.

وذكرت نادية علي (2008، ص 9) إلى أنه في إطار ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات برز العديد من التوجهات الإلكترونية الحديثة والتي بدورها جعلت العالم يتحول إلى قرية إلكترونية، فظهر ما يعرف بالحكومة الإلكترونية والجامعة الإلكترونية والمدرسة الإلكترونية والمكتبة الإلكترونية والتعليم الإلكتروني والمقرر الإلكتروني إلى غير ذلك من توجهات أكاديمية إلكترونية اعتماداً على الحواسيب وشبكات المعلومات.

وهذه دراسة شولت وزميله (Schulte and Kramer, 2008, P.1) التي هدفت إلى الكشف عن أثر التقنيات الحديثة على الطلبة الدارسين من خلال برامج التعلم عن بعد ليفيد

منها المعلمون في اختيار أفضل التقنيات للعملية التعليمية التعلمية. وأبرزت خلاصة دراسات عالمية قائمة على عينات عشوائية فيما يتعلق بخمسة مجالات تعليمية مبنية على التقنيات الحديثة وهي: التربية عن بعد (Distance Education)، والتعلم الإلكتروني (e-learning)، ونظام التعلم الإلكتروني المتزامن، واستخدام الشبكة العالمية (world wide web) في التعليم والتدريب الجامعي، والتعلم بالهواتف الخلوي (mobile learning). وأظهرت نتائجها الأثر الإيجابي لهذه التقنيات على تعلم الطلبة بعامة والتعلم عن بعد بخاصة.

أما دراسة المجالي والقبيلات (2008، ص255) فقد هدفت إلى تعرف مدى جدوى تقنية الفصول الافتراضية في تحسين مستويات تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي للغة الإنجليزية في سلطنة عمان مقارنة مع التعلم الفردي المدعم بالحاسوب، ومقارنة اتجاهاتهم نحو التعلم بالطريقتين. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتمت قسمتهم إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين عشوائياً أيضاً. وقد تعلمت المجموعة الأولى من خلال تقنية الفصول الافتراضية وتعلمت الثانية بطريقة التعلم الفردي. وأظهرت نتائج الدراسة فعالية كل من الطريقتين في تحسين مستوى تحصيل الطلبة، ولكن بشكل أكبر لصالح التعلم عبر تقنية الفصول الافتراضية. كما أظهر المتعلمون ميلاً نحو الطريقتين ولكن بشكل أكبر لصالح تقنية الفصول الافتراضية وخرجت الدراسة بتوصيات تدعو لاستغلال إمكانيات البرمجيات الشبكية وتقنية الفصول الافتراضية في تطوير أشكال اكتساب مهارات تعلم اللغة الإنجليزية.

مشكلة البحث وأسئلته:

يتمحور البحث حول الإجابة على السؤال الآتي:

ما دور التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما المقصود بالتقنيات الحديثة؟
2. ما المقصود بالتعليم عن بعد؟
3. ما الآثار الإيجابية لاستخدام التقنيات الحديثة على التعليم عن بعد؟
4. ما الآثار السلبية لاستخدام التقنيات الحديثة على التعليم عن بعد؟

وستتم الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة، آخذين بنظر الاعتبار آراء المفكرين وتوصيات الباحثين الداعين لاستثمار تقنيات العصر في التعليم عن بعد لتفعيله والارتقاء به.

أهمية البحث:

حيث أن التقنيات التربوية الحديثة متوافرة بشكل واسع، وحيث أن استثمارها في خدمة التعليم ضرورة عصرية، وحيث أن التعليم عن بعد بات منهجاً عالمياً في كثير من المؤسسات التربوية، وحيث أن استثمار هذه التقنيات في هذا النوع من التعليم هو الأسلوب الأنجع، لهذا جاء هذا البحث للعمل على:

1. توعية المؤسسات التربوية بأهمية التقنيات الحديثة.
2. حث القائمين على المؤسسات التربوية على استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد.
3. إبراز الآثار الإيجابية والسلبية الناجمة عن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد.
4. إثراء المكتبة العربية بموضوعات تهم التعليم المستقبلي.

ويمكن أن يستفيد من هذا البحث كل مما يأتي:

1. متخذو القرارات التربوية في المؤسسات التعليمية.
2. أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في المدارس والجامعات.
3. الباحثون في مجالات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.

محددات البحث:

اقتصر البحث في منهجه على الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالتقنيات الحديثة والتعليم عن بعد عالمياً وإقليمياً ومحلياً، فضلاً عن الإطلاع على الدراسات والبحوث التي تمت بهذا الخصوص للاستفادة من ذلك كله في زيادة فرص استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد.

مصطلحات البحث:

فيما يلي تعريف بأبرز المصطلحات الرئيسة الواردة في البحث:

التقنيات الحديثة: الوسائط التقنية ذات الاتجاهين سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة، ومن أمثلة ذلك قواعد البيانات الإلكترونية وشبكة المعلومات العالمية.

التعليم عن بعد: تعليم يتم في معظمه من خلال شبكة الإنترنت ومحطات التلفزة الفضائية والأرضية وغيرها من الوسائط التقنية التعليمية التعلمية (الجامعة العربية المفتوحة، 2002، ص 3).

الطريقة والإجراءات:

اعتمد البحث المنهج الوصفي في تحديد التقنيات الحديثة ودورها في التعليم عن بعد وذلك من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، وسينتهي بعدد من التوصيات.

التقنيات الحديثة:

يعتبر مفهوم التقنيات ترجمة عربية لمفهوم التكنولوجيا (Technology) وتتكون هذه الكلمة من كلمتين إغريقيتين هما (Techne) وتعني مهارة أو براعة فنية و(Logos) وتعني الخطابة. وهكذا فإن كلمة تكنولوجيا (تقانة) ترادف فن الخطابة أو الاتصال بمهارة (قنديل، 2006، ص 2). وقد عمل الإنسان على تطبيق معارفه النظرية والعملية، فكانت التكنولوجيا مثالاً على هذا التطبيق في المجالات الحياتية، ومن أبرز هذه المجالات المجال التربوي.

والتقنيات تاريخها طويل ومنها القديم ذو الاتجاه الواحد كالراديو والتلفاز وأجهزة التسجيل والأشرطة السمعية والبصرية وأجهزة الإسقاط الضوئي والمايكروفيش، وتعتبر هذه التقنيات غير فعالة مقارنة بالتقنيات الحديثة ذات الاتجاهين المتزامنة وغير المتزامنة والتي كان لها الفضل في تجاوز التعليم غرفة الصف والكتاب المقرر والحرم الجامعي إلى قواعد البيانات متعددة الوسائط كالكتب الإلكترونية وقواعد البيانات الإلكترونية والبريد الإلكتروني وشبكة المعلومات العالمية.

ويقصد بكونها ذات اتجاهين أي أن عملية التواصل (Communication) عملية تفاهم تحدث بين طرفين في تفاعل مستمر يتم من خلاله نقل رسالة من طرف إلى آخر وبالعكس. والتواصل التعليمي يعني كل ما يتم بين المعلم والمتعلم من عمليات إرسال واستقبال للمادة العلمية عبر مواد ووسائل تعليمية وتقنيات حديثة، مع ما يصاحب ذلك من عمليات التوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة في البيئة التعليمية الملائمة.

وينبغي أن تخضع التقنيات التعليمية الحديثة للمعايير الآتية:

- أن تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.
- أن تكون ملائمة وقابلة للتطوير.
- أن تكون ذات فائدة عالية مقارنة بغيرها.
- أن تكون متوافرة في المراكز التعليمية ولدى الطلبة المتعلمين.

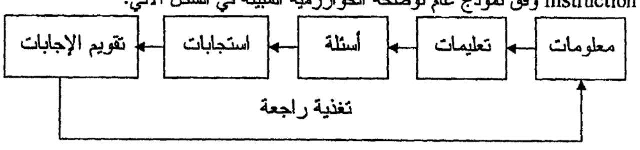
ومن أعمال التطوير على التقنيات الحديثة والتي تسهم في جعلها أكثر مرونة وألفة مع الإنسان بعامة والمتعلم بخاصة ما يأتي:

1. الترابط والتفاعل بين أجهزة الحاسوب والفيديو وإمكانية الاستعانة بذلك في مختلف مجالات التعليم والتدريب.
2. تعاظم انتشار التلفزيون التفاعلي والذي سيقدم العديد من المزايا في طرق الاتصال والمشاهدة بين محطات التلفزة والإنترنت في آن واحد.
3. استخدام الأوامر الصوتية بدلاً من لوحة المفاتيح (Keyboard) في التعامل مع الحاسوب وبعض التقنيات الحديثة الأخرى. (توفيق، 2001، ص 19).

وفيما يلي تعريف ببعض التقنيات الحديثة:

الحاسوب (**Computer**): جهاز مكون من دوائر إلكترونية تتصل ببعضها بطريقة تمكنها من تنفيذ التعليمات بسرعة ودقة. وتتم برمجة هذا الجهاز من قبل الإنسان، لأن الجهاز لا يفكر ولا يحس ولا يشعر ولا ينفعل كالإنسان، بل ينفذ التعليمات المعطاة له.

وغالباً ما تعرض البرمجية التعليمية من خلال شاشات عرض معدّة لهذا الغرض، إذ تعمل على مزج النصوص المكتوبة والرسومات والصور ولقطات الفيديو والمؤثرات الصوتية والحركية بشكل يتيح للمتعلم التفاعل والتحكم في معلومات البرنامج (الفار، 2000). وتسير معظم أساليب التصميم لبرامج CAI: Computer Assisted Instruction وفق نموذج عام توضحه الخوارزمية المبينة في الشكل الآتي:



قواعد البيانات: (DataBase): وحدات حاسوبية معنية بحفظ البيانات ومعالجتها واسترجاعها.

وينبغي التمييز بين البيانات والمعلومات، فهما مفهومان مختلفان، فالبيانات تمثل المدخلات لأي نظام معلوماتي وتعني المصادر الأولية للمعارف والحقائق وتكون على شكل حروف أو جمل أو أرقام أو رموز أخرى غير منظمة أو مترابطة، وقد لا يستفاد منها قبل الربط فيما بين أجزائها أو مقارنتها أو تقويمها. أما المعلومات فتمثل المخرجات النهائية للنظام المعلوماتي، وتعتبر الناتج النهائي للبيانات بعد إخضاع هذه البيانات لمعالجات تفسيرية وتحليلية متنوعة ومتعددة (محمد وآخرون، 2004، ص 127). وتمتاز برامج إدارة قواعد البيانات بأنها تتيح لمستخدم الحاسوب تخزين كميات هائلة من البيانات. مع إمكانية معالجتها لتصبح معلومات يمكن استرجاعها أو الإضافة إليها أو حذفها علاوة على إخراجها مطبوعة عند الحاجة.

الكتب الإلكترونية (e-books): مقررات دراسية مبرمجة مستفيدة من الوسائط التعليمية المختلفة كالفيديو وأجهزة تشغيل أقراص الليزر (CD-ROM) والأصوات والصور الثابتة والمتحركة، ودمج العديد من المشاهد والمواقف بالبرمجية.

وتتميز هذه الكتب بأنها مزودة باستراتيجيات واختيارات وأدوات خاصة بالتصاميم التعليمية التي تمكن المؤلفين والمنفذين من مراعاة المعايير التربوية في إعداد المادة الدراسية وإخراجها. ومن أمثلة كتب البرمجيات ما يأتي:

Multimedia Tool Macromedia Director, Oracle Media Objects, book, ويستطيع الطلبة التعامل مع المادة الدراسية المسجلة على الأقراص المدمجة بسهولة، حيث يختاروا طريقة الوصول التي تلائمهم، ويعملوا على الربط بين الواجبات الفرعية التي تؤدي بعد إنجازها إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

شبكات المعلومات (Information Networks): وتعرف الشبكة بأنها تفاعل بين عدد من الوحدات المستقلة والمتباعدة عن بعضها، وهي تنظيم منسق لهذه الوحدات بغرض المشاركة في تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية أكبر مما لو عملت كل وحدة بمفردها (عليان وزميله، 1999، ص 118). والإنترنت عبارة عن شبكة ضخمة من شبكات الحاسوب الممتدة عبر الكرة الأرضية بكافة دولها وتعتبر شبكة الشبكات، وهي شبكة عالمية مفتوحة تجعل المشترك قادراً على الوصول إلى آلاف المصادر والخدمات المختلفة في مجال المعلومات. فقد ذكر وليمز (Williams, 1995) بأن هنالك أربعة أسباب رئيسة لاستخدام الإنترنت هي:

- الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم.
- الحصول على المعلومات بأسرع وقت وأقل كلفة.
- توفير أكثر من طريقة في التدريس، لأن الإنترنت بمثابة مكتبة كبيرة تتوفر فيها البرامج التعليمية بمختلف مستوياتها والكتب المرجعية بمختلف مستويات إعدادها من حيث الأسلوب والسهولة والصعوبة إلى غير ذلك.
- الإسهام في التعلم التعاوني نظراً لكثرة المعلومات المتوافرة حيث يتم توزيع العمل بين الطلبة، ثم يجتمعوا لمناقشة ما تم التوصل إليه.

البريد الإلكتروني (Electronic Mail): أحد تطبيقات شبكة الإنترنت وأوسعها انتشاراً والتي تسمح للمستخدمين إرسال الرسائل النصية والملفات من شخص لآخر عبر شبكة الإنترنت. والبريد الإلكتروني وسيلة اتصال فعالة لتبادل المعلومات بكافة أشكالها سواء كانت نصية أو جداول أو رسومات أو أصوات أو فيديو أو غير ذلك.

مؤتمرات الفيديو (Vedio Conferencing): وهي أحد التطبيقات العملية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ويتم من خلال هذه التقنية استخدام كاميرات صغيرة توضع على أجهزة الحاسوب أو بجانبها لتقوم بتصوير ونقل الصور الحية والأصوات وعرضها بشكل متزامن في مكان آخر، ويتم من خلال هذه المؤتمرات الاتصال المسموع والمرئي بين العديد من الأشخاص في أماكن متباعدة، ويمكن عقد الاجتماعات بين أعضاء الهيئات التدريسية أو بينهم وبين طلبتهم وكل في مكانه، حيث يسمع ويرى ويناقش كل منهم الآخرين، ويتبادل معهم المعلومات بكافة عناصرها. وتساهم هذه المؤتمرات في تنفيذ مختلف الدروس والمحاضرات عن بعد بكل سهولة وسرعة وكفاءة، مع تحقيق التفاعلية اللازمة والملائمة لكل من المدرس وطلبته حيث يمكن لكليهما أن يتناقشا ويتحاورا وكأنهما متواجدان وجهاً لوجه في قاعة واحدة.

الهاتف الخلوي (Mobile Phone): ويعتبر من أهم الأجهزة التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية التعلمية وذلك بإرسال الرسائل عبر الهاتف مباشرة أو من خلال الإنترنت. ويطلق على هذا الوسيط التعليمي بالهاتف التعليمي عند استخدامه لهذا الغرض (الموسى، 2008، ص 16).

التعليم عن بعد:

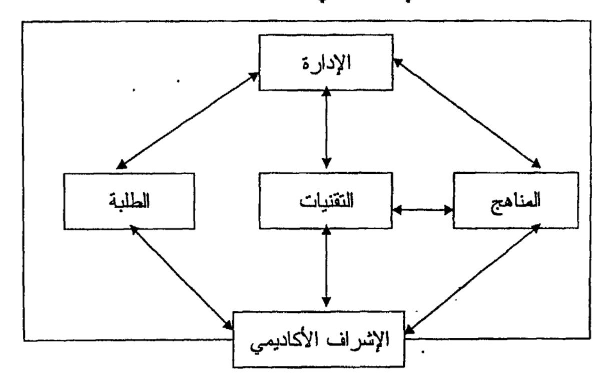
التعليم عن بعد نظام تعليمي ينقل فيه التعليم إلى الطالب وذلك في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال الطالب إلى المؤسسة التعليمية وذلك من خلال عدة وسائط مقروءة أو مسموعة أو مرئية أو محوسبة (راشد، 2007، ص 4). ويسمح هذا النوع من التعليم فرص الدراسة لكل راغب بها وقادر عليها بغض النظر عن مكان إقامته، أو عمره أو مدى تفرغه للدراسة المنتظمة.

وقد يكون التعليم عن بعد متزامناً أو غير متزامن. ويتم التعليم عن بعد المتزامن من خلال تواجد المتعلمين أمام أجهزة الحاسوب في وقت واحد، حيث يتم النقاش فيما بين المتعلمين ومع معلمهم من خلال غرفة مخصصة لهذا الغرض (Chat room)، وتلقي التعليم في قاعات الدرس الافتراضية (Virtual Learning Halls). أما في التعليم عن بعد غير المتزامن فلا يستدعي تواجد المتعلمين في نفس الوقت أو نفس المكان، بل يتم من خلال وسائط التعليم عن بعد كالبريد الإلكتروني، حيث يتم تبادل المعلومات فيما بين المتعلمين أو مع معلمهم في أوقات متتالية ومن مواقع تعليمية متباعدة.

ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الأفراد بغض النظر عن ظروفهم الشخصية والعائلية والوظيفية والاجتماعية والاقتصادية، وتوفير مصادر تعليمية متعددة ومتنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين فضلاً عن استثمار التقنيات الحديثة والمستجدة في الاتصال والمعلومات في تنفيذ البرامج التعليمية (Umesha and others, 2004, P.74).

العلاقة بين التقنيات الحديثة والتعليم عن بعد:

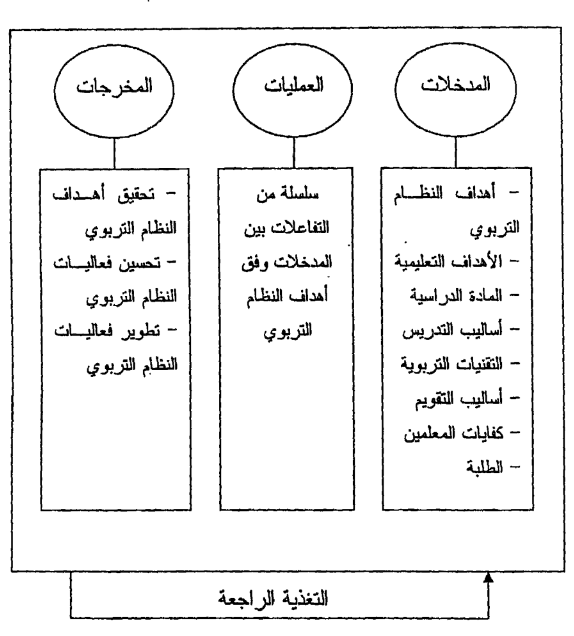
يتضمن نظام التعليم عن بعد أنظمة فرعية أبرزها نظام الإدارة ونظام المناهج الدراسية ونظام الإشراف الأكاديمي ونظام الطالب ونظام التقنيات التربوية. وتتضح العلاقة بين هذه الأنظمة كما في الشكل الآتي:



نظام التعليم عن بعد وأنظمته الفرعية

وباستخدام المنحى النظمي، ينبغي أن تكون جميع هذه الأنظمة متفاعلة مع بعضها البعض على نحو يسهم في تحقيق أهداف نظام التعليم عن بعد. وعليه فإن نظام التقنيات الحديثة الموضح في الشكل التالي ينبغي أن يتفاعل مع كافة الأنظمة الفرعية الأخرى، أي ينبغي أن تلعب التقنيات الحديثة دوراً بارزاً في تصميم نمط إداري يتلاءم والتعليم عن بعد، وأن توظف أحدث الأفكار التربوية ونتائج الدراسات والبحوث في تصميم المقررات الدراسية بحيث تلبي حاجة المتعلم وتناسب قدراته وتمكنه من الاعتماد على نفسه في

التعلم، وأن يكون دور المعلم غير مباشر في كثير من الأحيان، أي أن يلعب المشرف الأكاديمي دوراً مهماً في تحقيق أهداف التعلم عن بعد من خلال التفاعل المباشر وغير المباشر مع الطلبة (نشوان، 1997، ص 73-74).



نظام التقنيات الحديثة

الآثار الإيجابية لاستخدام التقنيات الحديثة على التعليم عن بعد:

وضع المربون عدة مبادئ تربوية تسهم التقنيات الحديثة من خلال التعليم عن بعد في تلبيتها، ومن هذه المبادئ:

- مبدأ التعلم الذاتي.
- مبدأ التعلم بالعمل.
- مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- مبدأ التعزيز (وبخاصة التعزيز الفوري).
- مبدأ الإتقان (وذلك لكل خطوة من خطوات التعلم).
- مبدأ الدافعية (حيث يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه).
- مبدأ العمل التعاوني (أثناء تبادل المعلومات وتوزيع الأدوار وجلسات الحوار).

والتقنيات الحديثة أكثر من كونها مجرد أجهزة وأدوات تستخدم في العملية التعليمية التعلمية، بل تدخل في تخطيط وتصميم وتطبيق وتقويم المواقف التعليمية التعلمية لتحقيق الأهداف المنشودة وذلك من خلال:

- إسهام التقنيات الحديثة في رفع كفاءة عملية التعليم بتوفير الوقت والجهد اللازمين لذلك.
- تقديم طرق وأساليب متنوعة بما يناسب ظروف المتعلمين والفروق الفردية فيما بينهم.

- التفاعل المباشر بين المتعلم وما يتعلمه مما يؤدي إلى رسوخ التعلم وحفظ أثره لمدة أطول.
- توفير التعزيز الفوري للمتعلمين مما يسهم في حفز الطلبة على الاستمرار في عملية التعليم.
- تحسين أداء المعلم وتطويره من خلال إطلاعه على برامج تعليمية معدّة من قبل خبراء في التعليم، فضلاً عن التطوير المستمر لهذه البرامج.

وتسهم التقنيات الحديثة في تحقيق كلٍّ مما يأتي:

1. سرعة الوصول إلى المناهج الدراسية والمقررات المدرسية والجامعية من خلال الشبكة الداخلية للمدرسة أو الجامعة، أو من خلال شبكة الإنترانت (Intranet) بين مجموعة من المدارس أو الجامعات، أو من خلال شبكة الإنترنت العالمية الأكثر قدرة واتساعاً.
2. سهولة الحصول على المعلومات اللازمة من خلال الرجوع إلى التقنيات الحديثة المتوافرة في المدارس والجامعات بصورة فردية أو جماعية متزامنة كانت أو غير متزامنة.
3. تقديم التغذية الراجعة الفورية للمتعلمين، والتي تسهم في تعديل أساليب تعلمهم وتعزيز الاستمرار في هذا التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.
4. إجراء الاختبارات التقويمية وتصحيحها ورصد نتائجها إلكترونياً عبر الشبكات التعليمية.

5. التقويم المستمر للمناهج والمقررات الدراسية وسرعة إجراء التعديلات وأعمال التطوير اللازمة لها وسرعة تعميمها على المعلمين والطلبة.

6. توفير مبالغ طائلة تصرف على طباعة الكتب وتخزينها وتوزيعها، على أن يخصص جزء من ذلك في شراء البرمجيات التعليمية المطوّرة وتحديث التقنيات التعليمية المستخدمة.

7. عرض آراء متعددة تساعد المتعلم على تكوين رأيه الخاص و/أو إعادة النظر فيه مما يسهم في اتخاذ قرارات فردية أو جماعية صائبة.

8. تشجيع المتعلمين على تجربة أفكار جديدة ووضعها موضع الاختبار مما يسهل المرور بخبرات جديدة والوصول إلى معارف متقدمة.

9. مساعدة المتعلمين المشتركين في مقرر واحد ومتواجدين في أماكن متباعدة على مناقشة المعلومات والمسائل والمشكلات المتضمنة في المقرر الدراسي مما يشجع التعلم التعاوني والعمل الجماعي بين المتعلمين.

10. زيادة فرص التعاون بين المعلمين وبين الخبراء المحليين والأجانب مما يسهم في إثراء المادة الدراسية ويعمل على تطوير البرمجيات التعليمية.

وهكذا فإن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد تجعله أكثر سهولة وفاعلية ودقة ومتعة، وتجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر التصاقاً بمحورها ألا وهو المتعلم.

ويستدعي الموقف إبراز تأثير التقنيات الحديثة على جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية وبخاصة الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس وأساليب التقويم، ومن ذلك التغييرات الآتية:

- بذل الجهود لمحو الأمية الحاسوبية لدى المعلمين والمتعلمين وإبراز دور التقنيات الحديثة في التعليم بمختلف أنماطه.
- إعداد المادة الدراسية على أقراص ممغنطة أو مضغوطة (CD).
- تحويل طرق التدريس من المحاضرة إلى المناقشة ومن التدريس الجمعي إلى التدريس الفردي ومن التعليم الاستقبالي إلى التعليم الاستكشافي.
- زيادة فرص استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس من خلال تحليل المشكلة وتجزيئها إلى عدد من المشكلات الفرعية المكونة لها.
- استخدام الحاسوب في تقويم أداء الطلبة ورصد نتائجهم (On-Line Testing).

الآثار السلبية لاستخدام التقنيات الحديثة على التعليم عن بعد:

رغم أهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد إلا أنه يوجد لها بعض المخاطر والتي ينبغي مراعاتها عند استخدام هذه التقنيات ومن ذلك:

1. **الأثر اللغوي:** إذ إن هيمنة اللغة الإنجليزية على الإنترنت لا تحتاج إلى شاهد أو دليل، فقد جاء في إحدى الإحصائيات أن المادة المكتوبة باللغة الإنجليزية تشكل حوالي 81%، وتشترك بقية اللغات بِ 19%، حيث نصيب اللغة العربية 0.02% فقط، وسيؤثر ذلك على نشر الثقافة العربية والإسلامية عبر الإنترنت. كما أن بعض الكلمات الإنجليزية باتت مألوفة لدى المستخدمين بدلاً من ترجمتها، لدرجة أن كلمة الإنترنت لم تعرّب لغاية الآن (الموسى، 2008، ص 19).
2. **الأثر الفكري:** يصعب في عصر المعلوماتية التحكم في المعلومة ومصدرها نظراً لسهولة استخدام شبكة الإنترنت وقلة كلفة ذلك. وهذا يستدعي حماية فكر الشباب

بعامة والأطفال بخاصة من برامج الغزو الفكري بتشفير بعض المواقع من جهة، وبث فكرنا وثقافتنا في مواقع عديدة، فضلاً عن توعية النشء وتحصينهم من جهة أخرى.

3. **الأثر الأخلاقي:** وذلك بالدخول إلى بعض المواقع التي تدعو إلى الرذيلة ونبذ القيم الدينية والأخلاقية تحت مسمّى التحرر والتطور وحرية الرأي إلى غير ذلك من الشعارات الزائفة. وللحماية من ذلك قامت بعض المؤسسات المستخدمة للإنترنت بوضع برامج حماية خاصة تمنع الدخول لتلك المواقع، لكن الأهم من ذلك هو توعية المستخدمين بأضرار هذه المواقع.

4. **الأثر الاجتماعي:** إذ تقضي الإنترنت على الصلات الاجتماعية والمقابلات الشخصية مما يؤدي إلى قلة التواصل المباشر بين الأفراد والجماعات، وعليه يجب أن لا يحل التواصل عبر الإنترنت مكان التواصل المباشر وإنما ينظر له كوسيلة إضافية كما الحال في الهاتف والبريد.

5. **الأثر الصحي:** حيث يمضي كثير من الأطفال الوقت الطويل أمام شاشة الحاسب التي تؤثر على النظر؛ الأمر الذي سيؤدي إلى ضعف البصر فضلاً عن ضعف النشاط الجسمي.

6. **الأثر العلمي:** إذ ليس كل ما يكتب في الإنترنت صحيحاً ودقيقاً، فضلاً عن أن هنالك مواقع غير معروفة أو على الأقل مشبوهة. وعليه ينبغي على الباحثين والمستخدمين تحرّي دقة المعلومة من مصادر أخرى قبل الأخذ بها.

7. **الأثر التقني:** يعاني من يستخدم الانترنت من مشكلة التأخير في تحميل الصور والأفلام لأن خطوط الهاتف غير مؤهلة للتعامل مع المعلومات. لكن هذه المشكلة في الطريق إلى الحل من خلال استخدام وسائط الاتصال عبر الأقمار الصناعية أو من خلال استخدام الليزر كوسط ناقل للمعلومات. إن تطور تقنيات نقل المعلومة عبر الألياف الزجاجية قد ساهم بشكل كبير في نقل المعلومات بمعدل يصل إلى ألف مرّة مقارنة بأسلاك الهاتف النحاسية (العبيدي، 2007، ص 8).

التوصيات:

في ضوء الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة يمكن الوصول إلى التوصيات الآتية:

1. توعية المجتمع بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، والعمل على زيادة استخدام هذه التقنيات في التعليم عن بعد، وذلك في المؤسسات الأكاديمية العربية بمختلف مستوياتها وبرامجها.
2. دراسة تجارب الدول المتقدمة وتحليلها وتقييمها والاستفادة منها في وضع إستراتيجية عربية للتعليم في القرن الحادي والعشرين تنسجم وروح العصر.
3. إجراء الدراسات حول جدوى استخدام مختلف أنواع التقنيات الحديثة في مختلف أنماط التعليم في المؤسسات التعليمية العربية.
4. تمكين المعلمين والمتعلمين من المهارات اللغوية والحاسوبية لتسهيل استخدام الحاسوب والوصول إلى المعلومات في شبكة الإنترنت والتعامل مع الواقع الافتراضي في الصفوف الافتراضية.

5. التنسيق بين الجامعات العربية ومراكز البحث العلمي والشركات المنتجة للبرمجيات لاحتضان الجهود الرامية لإنتاج برمجيات عربية تلاءم البيئة العربية، كي لا تبقى المؤسسات التعليمية العربية تحت رحمة شركات البرمجة العالمية المنتجة للبرمجيات باللغات الأجنبية.

6. إصدار كتيبات ونشرات تعمل على توعية النشء من الآثار السلبية لاستخدام التقنيات الحديثة في التعليم بمختلف أنماطه.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- توفيق، عبد الرحمن (2001). **التدريب عن بعد**، الجزء الخامس. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة. جمهورية مصر العربية.
- الجامعة العربية المفتوحة (2002). **أسئلة يتكرر طرحها**. عمّان: منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.
- حمدان، محمد وقاسم العبيدي (2007). **التعليم الإلكتروني: المفهوم والخصائص ونماذج من التجارب الدولية والعربية**. عمّان: الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد. المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحيلة، محمد (2001). **التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية**. العين: دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة.

- راشد، محمد (2007). التعليم عن بعد: مفهومه ووسائطه وعوائقه. **مجلة آفاق**، ع (36). الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، عمان، الأردن.

- العبيدي، قاسم (2007). تقنيات الواقع الافتراضي ونظم التعلم. **مجلة آفاق**، ع (37)، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، عمان، الأردن.

- عرمان، إبراهيم (2007). أثر استخدام الوسائل المتعددة التفاعلية القائمة على الحاسوب على تحصيل طلبة الدراسات العليا في مقرر استخدام الحاسوب في التربية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**. ع (11). جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

- علي، نادية (2008). التخطيط لمشروع كلية إلكترونية باستخدام أسلوب PERT. **مجلة مستقبل التربية العربية**، م (14)، ع (49)، المركز العربي للتعليم والتنمية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- عليان، ربحي ومحمد الدبس (1999). **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع. المملكة الأردنية الهاشمية.

- الفار، إبراهيم (2000). **تربويات الحاسوب وتحديات القرن الحادي والعشرين**. عمّان: دار الفكر العربي. المملكة الأردنية الهاشمية.

- القضاة، خالد (2003). **مدخل إلى تصميم وإنتاج واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم**. المفرق: دار المسار للنشر والتوزيع. المملكة الأردنية الهاشمية.

- قنديل، أحمد (2006). **التدريس بالتكنولوجيا الحديثة**. القاهرة: عالم الكتب. جمهورية مصر العربية.
- المجالي، محمد وناجي القبيلات (2008). مقارنة أثر استخدام تقنية الفصول الافتراضية بالتعلم الفردي بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي لمهارات اللغة الإنجليزية في سلطنة عمان واتجاهاتهم نحوهما. دراسات، **العلوم التربوية**، م (35)، ع (2)، ص 255-272. الجامعة الأردنية، الأردن.
- محمد، مصطفى وأخرون (2004). **تكنولوجيا التعليم: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر. المملكة الأردنية الهاشمية.
- الموسى، عبد الله (2008). استخدام خدمات الاتصال في الإنترنت في العملية التعليمية. ورقة مقدمة إلى **ندوة التربية والاتصال المنعقدة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**. المملكة العربية السعودية.
- نشوان، يعقوب (1997). **التعليم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح**. عمان: جامعة القدس المفتوحة، المملكة الأردنية الهاشمية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bates, A. (2005). **Technology, E-learning, and Distance Education,** 2^{nd} ed. London and New York: Routledge.

- Schulte, D. and B. Kramer (2008). The Impact of new Technologies on Distance Learning Students. **Fern Universitat,** Hagen, Germany. PP. (1-14).

- Traci, J. (2001). Vedio and Multimedia for math and science Instruction. **Journal of Computers in Math Science Teaching,** Vol. (13), No. (2). ERIC, EJ 498298.

- Umesha, Shri and others (2004). **A Handbook on Distance Education with Special Reference to Library and Information Science in India.** New Delhi: ESS Publications. India.

- Williams, B. (1995). **The Internet for Teachers.** IDG Books Worldwide Inc.

الملحق

معايير اختيار التقنيات الحديثة

أشار بيتس (Bates, 2005, P.210) إلى المعايير الرئيسة لاختيار تقنية تعليمية حديثة لدى إحدى مؤسسات التعليم عن بعد، وهي سبعة معايير حملت أحرف الكلمة الإنجليزية ACTIONS كالآتي:

- **Access:** how accessible is a particular technology? How flexible is it for a particular group?
- **Costs:** what is the cost structure of each technology? What is the unit cost per learner?
- **Teaching and Learning:** what kinds of learning are needed? What instructional approaches will best meet these needs? What are the best technologies for supporting this teaching and learning?
- **Interactivity and user friendliness:** what kind of interaction does this technology enable? How easy is it to use?
- **Organizational Issues:** what are the organizational requirements and the barriers to be removed before this technology can be used successfully?
- **Novelty:** how new is this technology?
- **Speed:** how quickly can courses be mounted with this technology? How quickly can materials be changed?

وقد وضح المؤلف هذه المعايير وأجاب عن أسئلتها في طيات صفحات كتابه المشار إليه أعلاه، وبالتحديد الصفحات (210-221).

نحو فلسفة نسوية للتربية
لمقاومة النظام الأبوي



د. عبد الرءوف محمد بدوي*

مقدمة البحث:

يتنازع تربية المرأة تياران، على طرفي نقيض، لكل منهما مرجعياته الفلسفية وآلياته التربوية، أحدهما تقليدي محافظ يمارس القمع والتمييز ضد المرأة وهو النظام الأبوي، وثانيهما راديكالي مقاوم يحاول تأكيد هوية المرأة وإعادة لها كيانها المستلب وهي النسوية.

والنظام الأبوي نظام عالمي سائد في منطقة الجنس، يقوم على هيمنة مجموعة متميزة بحكم مولدها وهي الذكور، على مجموعة أخرى وهي الإناث، ولذلك فإن الوضع بين الجنسين وفقا للنظام الأبوي، يتأسس علي علاقة قوامها السيطرة والإخضاع، فالنظام الأبوي يتطلب كائنات ذكورية وأخرى أنثوية، يمنح أحدهما السلطة الاجتماعية ولا يمنح الأخرى شيئاً.

والفكر الأبوي يقوم على نظام من التقابلات الثنائية تتعلق بزوج بعينه وهو الرجل والمرأة، وتوضع الطبيعة في الجانب الخاص بالمرأة من هذه المعادلة وهو الأدنى، بينما تصبح الثقافة، باعتبارها الشق الأعلى، من اختصاص الرجل (جامبل (ب)، 2002، 424).

---

* أستاذ مساعد أصول التربية – كلية التربية – جامعة طنطا.

وتتم الهيمنة الأبوية من خلال السيطرة الأيديولوجية، حيث تفرض السلطة في النظام الأبوي من خلال المؤسسات الاجتماعية، وإن لم تقتصر عليها، ومعنى هذا أن المرأة تشربت أيديولوجية الأنوثة ومعها الإحساس بدونية وضعها وتبعيتها، وفى الحالات التي تفشل فيها الأيديولوجية فإن النظام الأبوي يلجأ إلى القوة لإخضاع المرأة.

والنظام الأبوي البطريركي، كونه في مركز السلطة، قادر على أن يحافظ على نفسه وعلى علاقاته وقيمه، ليس فقط بالقوة أو الإكراه، بل من خلال العائلة والمدرسة والجامعة ومركز العمل ومؤسسات الدولة هكذا بالجمع.

وقد استدعي قمع النظام الأبوي للنساء بطبيعة الحال مقاومة نسوية، بدأت حركة اجتماعية سياسية، ثم تبلورت في فلسفة نسوية تسعي إلي إدراك القيود المفروضة على المرأة ومحاولات نزعها عن طريق إيقاظ الوعي النسوي والعمل في سبيل صياغة رؤية بديلة، أكثر عدلاً وإنصافاً، ترتبط بها أدوار جديدة للنساء وعلاقات بين الجنسين تضمن للمجتمع، رجاله ونسائه، الحرية و الاستقلالية.

وتقوم الفلسفة النسوية على وجود وجهة نظر خاصة بالمرأة؛ فهي تنظر إلى الاختلاف بين الجنسين، لا باعتباره اختلافاً بيولوجياً فحسب بل يتجاوز ذلك إلى المعاني ذات الصلة بعلاقات القوى بين الجنسين، والاختلاف من وجهة النظر النسوية لا يكون أبداً مبرراً للقهر، وترى النسوية أن الهدف من الإطاحة بالمركزية الذكورية هو إثبات الأنوثة بجوار الذكورة وليس إحلال الأنوثة محلها، وتطوير المؤسسات التقليدية لرفع الظلم عن المرأة بما يحقق بنية حضارية أكثر تكاملاً وأكثر عدلاً.

و إذا كانت النسوية توصف بأنها مقاومة للنظام الأبوي و نضال لإكساب المرأة المساواة في دنيا الثقافة التي يهيمن عليها الرجل، إلا أنه لا يوجد مشروع نسوي متفق

عليه لكل زمان ومكان، ولهذا فقد تباينت آليات مقاومة النسوية للنظام الأبوي وفقاً لاختلاف إدراك تياراتها المتعددة، لعوامل القمع الواقع على المرأة.

مشكلة البحث:

مما تقدم يمكن أن تتحدد مشكلة هذا البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما ملامح فلسفة التربية النسوية المقاومة للنظام الأبوي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مفهوم النظام الأبوي، وما ماصدقاته؟
- ما الأصول الفلسفية لتبعية المرأة في النظام الأبوي؟
- ما فلسفة النظام الأبوي في تربية المرأة؟
- ما مفهوم النسوية، وما أصولها الفلسفية ؟
- ما مراحل مقاومة النسوية للنظام الأبوي؟
- ما منطلقات فلسفة التربية النسوية، وما مضمونها؟

هدف البحث:

يستهدف هذا البحث كشف المنهج الخفى للنظام الأبوي في صياغة الهوية الأنثوية للابقاء على المرأة كائناً تابعاً، ومحاولة تقديم فلسفة نسوية للتربية تتبنى وجهة نظر المرأة، وتؤكد خصوصية تجاربها، و تعنى بزعزعة الأوضاع القائمة وإعادة بناء أوضاع جديدة أكثر عدلاً.

اهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من أهمية القضية التي يعالجها، و التي لا تزال في حاجة إلى المزيد من البحوث التربوية سواء في مجال التنظير أم في مجال التطبيق، ومن ناحية أخرى فإنه يمكن أن يفيد من نتائج هذا البحث الكثير من الفئات والتي منها:

- الباحثون الاجتماعيون والتربويون و طلاب الدراسات العليا.
- المعنيون بتخطيط وتطوير المناهج الدراسية بالتعليم العام والجامعي.
- المعلمون على اختلاف مستوياتهم وأساتذة الجامعة.
- الأسرة ووسائل الإعلام ومنظمات المجتمع المدني.
- كل من تشغله قضايا العدل الاجتماعي ويسعي إلي مجتمع أكثر إنصافاً.

منهج البحث:

يستعين البحث بالمنهج الوصفي، مفعلاً آلياته التحليلية والنقدية، في بحث مفهوم النظام الأبوي ودلالاته المختلفة ووضعية المرأة فيه، وأيضاً بحث مفهوم النسوية وآليات مقاومتها للقمع الأبوي، كما يستعين البحث بالمنهج التاريخي لعرض تطورمفهومي النظام الأبوي والنسوية والأصول الفلسفية لكل منهما، وكذلك تطور مقاومة النسوية للنظام الأبوي.

خطة البحث:

المبحث الاول: النظام الابوي وتربية المراة.

(1) النظام الأبوي (المفهوم – الماصدق).

(2) الأصول الفلسفية لتبعية المرأة في النظام الأبوي.

(3) فلسفة النظام الأبوي في تربية المرأة، وتشمل:

(ا) ماهية المرأة في النظام الأبوي.

(ب) غايات تربية المرأة في النظام الأبوي.

(ج) الصورة النمطية للمرأة في النظام الأبوي.

المبحث الثاني: النسوية ومقاومة النظام الابوي.

(1) النسوية (النشأة والمفهوم).

(2) الأصول الفلسفية للنسوية.

(3) تطور مقاومة النسوية للنظام الأبوي، وتشمل:

(أ) النسوية في الشرق العربي.

(ب) النسوية في الغرب.

المبحث الثالث: ملامح فلسفة نسوية للتربية.

(1) النسوية من النظرية إلى الفلسفة.

(2) النسوية كفلسفة تربوية.

(3) منطلقات فلسفة التربية النسوية.

(4) مضمون فلسفة التربية النسوية، ويشمل:

(ا) هوية المرأة.

(ب) غايات فلسفة التربية النسوية.

(ج) آليات فلسفة التربية النسوية.

خاتمة البحث.

المبحث الاول:النظام الابوي وتربية المراة:

(1) النظام الابوي(المفهوم – الماصدق):

النظام الأبوي مفهوم متعدد المصادقات، فهو بداية استخدم للإشارة إلي المكانة الاجتماعية التي يحتلها الكبير في العائلة، ثم إتخذ فيما بعد مدلولاً سياسياً ليشير إلي نظرية الحكم المطلق التي تمنح الملك سلطة مطلقة علي الرعية، وأخيراً استخدم مفهوم النظام الأبوي ليصف حالة المرأة في المجتمعات الأبوية التي تسودها العلاقات الهرمية التي تعلي من شأن الرجل وتقلل من وضع المرأة، وفيما يلي تفسير ذلك:

تعد النظرية الأبوية أحد الحجج التي ساقها أصحاب نظرية الحكم المطلق لتحقيق إذعان الأفراد للدولة، وتحاول النظرية الأبوية البطريركية أن تناظر بين علاقة الأب بالابن و علاقة الملك بالرعية، وتطلق لنفسها الاستعارات المجازية التي تسمى فيها الرعية أبناءً أو قطيعاً وتسمى الملك الأب أو الراعي حيث يسود شعور بأن علاقة الطفل

بالأب في صورتها السوية هي علاقة خضوع وطاعه وتبدو في نظر الكثيرين أنها حقيقة من حقائق الحياة(برينتون ، 2002 ، 55).

ومن هنا كان الارتباط بين النظام الأبوي والاستبداد فكلمة المستبد Desport مشتقة من الكلمة اليونانية ديسبوستيس Despostes التى تعنى رب الأسرة، ثم خرجت من هذا النطاق الأسرى إلى عالم السياسة لكي تطلق على نمط من أنماط الحكم الملكي المطلق(إمام، 1994،52، 53).

وفي الواقع أن النظرية الأبوية هي مجموعة من الحجج التي تعتمد في قوة إقناعها على العواطف وليس على المنطق، و بالإمكان تقديم المزيد لتفنيدها، وهذا ما فعله "جون لوك" عندما أكد أن العلاقة بين الملك والرعية هي علاقة الوكالة، فالملك ليس الأب لرعيته إنما هو وكيلهم، إنه قائم ليهيئ لهم حكماً طيباً، وإذا ما أخفق في ذلك فإن لهم الحق في خلعه(برينتون ، 2002، 57).

ووفقاً لذلك فإن جون لوك يفرق بين الأب والحاكم حيث يرى أن سلطة الأب ليست سلطة سياسية وإنما سلطة أخلاقية بالدرجة الأولى، والسلطة السياسية وسلطة الأب تختلفان أتم الاختلاف لأنهما تقومان على أسس مختلفة كل الاختلاف وتهدفان إلى أغراض مختلفة.

والنظام الأبوي هو بنية الحضارة الإنسانية على اختلاف مراحلها وتطوراتها وشعابها القائمة على مؤسسات وعلاقات اجتماعية ترابية (الخولى ، 2005 ، 12) فقد كان المجتمع العبراني مجتمعاً أبوياً، و كانت سلطة الأب في المجتمع الروماني سلطة مطلقة، وانتقل القانون الروماني إلى العصور الوسطى وانتقلت معه التأكيدات للسلطة

الأبوية، ولجأت المسيحية كثيراً إلى استخدام السلطة والعواطف الأبوية (برينتون ، 2002، 56).

والنظام الأبوي من أهم المصطلحات التي تم توظيفها في تحليل حالة النساء، فهو يشير إلى "نظام للتفكير يتمركز حول هوية الرجل وقيمه ويعتبر المرأة حياداً عن المعيار الذي يتحدد بالإحالة إلى الرجل" (جامبل(ب) 2002 ، 287).

لقد بينت "كيت ميليت" تطور مصطلح "الأبوية" الذي يتجاوز التعريف الأصلي وهو حكم الرجال كبار السن المهيمنين على البنية التقليدية من علاقات القرابة، إلى المعنى الواسع وهو قمع النساء من جانب الرجال من خلال الصورة المؤسسية، وترى "ميليت" أن الأبوية مؤسسة سياسية؛ وأن الجنس صفة للوضع تحمل دلالات سياسية (سورنام(أ)2002 ، 67).

وترى فرانسواز دويون" أن في مرحلة ما قبل المجتمعات الأبوية كانت المرأة تسيطر على الزراعة، ولكن ما أن بدأ النظام الأبوي فى السيطرة على مقاليد الأمور حتى أصبح الرجل يمتلك جسد المرأة والعالم الطبيعي(جامبل(ب) ، 2002 ، 424).

وقد ارتبط النظام الأبوي بالأسس المادية في المجتمعات الرأسمالية الغربية، إذ أن النظام الرأسمالي فرض منعطفاً جديداً على العلاقة بين الرجال والنساء، تجلى ذلك في التقسيم الذي أقامه بين المجالين؛ العام أي مجال الإنتاج، والخاص أي المنزلي، فعندما ينكر المجتمع على المرأة حق التعبير والفرص الاقتصادية التي يخص بها الرجال أنفسهم، فإن المرأة عليها أن تضع معظم آمالها وأحلامها وذاتيتها الأنثوية وأهميتها الاجتماعية في الإطار الخاص.

والنظام الأبوي يشير إلى علاقات القوة التي تخضع في إطارها مصالح المرأة لمصالح الرجل، بدءاً من تقسيم العمل على أساس الجنس والتنظيم الاجتماعي لعملية الإنجاب إلى المعايير الداخلية للأنوثة التي تعيش بها (رايت ، 2002 ، 22).

ويكرس النظام الأبوي علاقات هرمية تكون فيها المرأة ذات وضعية أدنى خاضعة للرجل، مما يخضعها لأشكال من القهر والكبت تفرض عليها قيوداً وحدوداً وتمنع عنها امكانات النماء والعطاء، فقط لأنها امرأة (الخولى، 2005، 12).

ترى الناقدة النسوية "هيلين سيسو" أن الفكر الغربي يدور حول ثنائية الرجل والمرأة، ولكن العلاقة بينهما فى الواقع ليست علاقة تساو، إذ إن الطرف المذكر من المعادلة مستمد من إخضاع الطرف المؤنث ونفيه من نسق القيم السائدة (جامبل(ب)، 2002 ، 288)، وفي الحقيقة أن النظام الذي يقنع نصف المجتمع بأن هويته تتحدد بأن يكون النصف الأول فى العمل وفى الحرب، والنصف الثاني يجب أن يكون سهل الانقياد، هو نظام غير عادل(ستانيم ، 2006).

ويرى "ميل" أن الرأي المؤيد للنظام الأبوي يقوم على النظرية فقط، حيث لم تتم تجربة أي نظام آخر، كما أن تبنى هذا النظام لم يكن نتيجة أي نظريات تؤدى إلى خير الإنسانية، لقد نشأ ببساطة من حقيقة أنه منذ بزوغ الفجر الأول للمجتمع الإنساني كانت كل امرأة، نتيجة لضعف قواها العضلية، توضع فى ارتباط مع رجل ما، ودائماً ما تبدأ قوانين ونظم الحكومات بالاعتراف بالعلاقات القائمة والمستقرة (ميل ، 2006 270).

ورغم أن المجموعات التي تحكم استناداً لامتياز المولد تختفي بسرعة، إلا أن النظام الأبوي هو نظام الوضع القائم الذي مازال سارياً، فهو نظام عالمي عتيق يقوم على

هيمنة مجموعة متميزة بحكم مولدها وهو نظام سائد في منطقة الجنس(فوت ، 2004 ، 285).

إن النظام الأبوي محافظ بطبيعته، يرفض التغيير ولا يقبل به إلا عندما يفرض عليه من الخارج، أو عندما يكون ضرورة للحفاظ على التراث، لكنه في كلتا الحالتين لا يأخذ بالتغيير إلا بعد أن يكيفه لمقاصده، فيتحول التحديث إلى آلية تحافظ على الوضع القائم(شرابي ، 2000 ، 170، 172).

تدعى السلطة في النظام الأبوي لمن تضطهده أنها تفعل ذلك لصالحه، وبالتالي إذا حُرّم شيء على النساء، فإنه يقال إنهن غير قادرات على فعله، وأنهن يبتعدن عن مسار نجاحهن وسعادتهن عندما يفعلنه (ميل ، 2006 ، 279).

وبناءً على ذلك فإن النظام الأبوي البطريركي، كونه في مركز السلطة، قادر أن يحافظ على نفسه وعلى علاقاته وقيمه، ليس فقط بالقوة بل من خلال العائلة والمدرسة والجامعة ومركز العمل ومؤسسات الدولة، وهو قادر من خلال هذه البنى والمؤسسات على الحيلولة دون تطور وقيام علاقات المساواة والتعاون والحرية والاستقلال الذاتي.

(2) الاصول الفلسفية لتبعية المراة في النظام الابوي:

في تاريخ الفلسفة الطويل كان الاعتقاد السائد أنه، لكي يحتل العقل مكاناً لائقاً في التطور الانساني والتاريخي، عليه أن يتخلى عن القوى النسائية التي كان ينظر إليها على أنها قوى لا عقلانية وعاطفية وانفعالية وجسدية (هيلد ، 2008 ، 87)، ولذا فقد حدد عدد من كبار الفلاسفة توصيفاً لخصائص المرأة لإثبات الطبيعة الأنثوية المتدنية، ولإشباع الحاجات الاجتماعية للتمييز الجنسي.

فقد كانت الفلسفات الكلاسيكية، في أول عهدها، تصدر أحكاماً مذكرة على المرأة، فنجد الفلسفة الأرسطية تعتبر النساء رجالاً أدنى شأناً، و فلاسفة المذهب الإنساني فى عصر النهضة قصروا تعليم المرأة على الحياة الخاصة المحدودة، يذكر جوان لوي فيف "آدم هو أول الخلق، أما حواء فقد خلقت بعده، ولم يكن آدم هو الذي وقع فى الخديعة، وإنما حواء هي التي خدعت وخالفت الوصية الإلهية، ومن ثم فالمرأة كائن هش، قليل الحصافة ويسهل خداعها، وهو ما ظهر على حواء أم البشر عندما أزلها الشيطان بحجة واهية، لذلك يجب ألا تكون المرأة معلمة" (رايت ، 2002، 24، 25).

والذكورة كما تمثلها الفلسفة الغربية ترتبط ارتباطاً رمزياً بالعقل والفكر، على حين أن التجسيد يرتبط بالأنوثة، وقد يتفق الفلاسفة على أن القدرة على التفكير العقلي محايدة فيما يتعلق بالجنس، ولكن نظراً لأن البشر عقول مجسدة فى أبدان فإن الاختلافات في المقدرة العقلانية تفسر بالرجوع إلى الاختلافات الجسدية، ومثال ذلك ما قاله ديكارت عن العقل، برغم اهتمامه بوضع فلسفة تعتبر العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس فإن هذا المفهوم الثنائي للعقل والجسد يجعل المرأة عنده ترتبط من الناحية الرمزية بعدم العقلانية (أندرسون ، 2002 ، 220 ، 221).

والحضارة الإغريقية كانت تدفع إلى كراهية المرأة و أفرطت في الانحطاط بوضعيتها إلى أدنى درجة وبجذور تعود إلى الأصل الأسطوري، فنجد الربات الإناث فى الأساطير الإغريقية ولدن من ربة الأرض وهى من نسل الليل، فارتبطت المرأة فى اللاوعي الإغريقى بالظلام، والظلام بدوره مرتبط بعالم العماء والفوضى والشر والموت والجحيم، قال "يوربيدس" إنها شر مستطير وقال "هسيودوس" إنها شر جميل، لنجدها في كل حالة شراً (الخولي ، 2005 ، 16).

وفي الفكر المدني الجمهوري، لأرسطو وغيره، اعتبرت النساء كائنات ضد سياسية، وضمن عدد كبير من النظريات المسيحية والأبوية جرى النظر إلى مواطنة النساء باعتبارها تزايداً غير ضروري، فاهتمامات النساء بحسب هذه النظريات، قد تم تقديمها والتعبير عنها فعلاً عبر آبائهن وأزواجهن، هذا إلى جانب وضع النساء على قدم المساواة مع الرجال من شأنه أن يكون متعارضاً مع التراتبية الطبيعية (فوت ، 2004 ، 47).

بل والأكثر من ذلك قد اقتصر مفهوم شعب عند اليونانيين القدماء على مجموع المواطنين الأثينيين الذكور ممن بلغوا سن العشرين، وبذلك أخرجوا النساء والمقيمين والعبيد من مفهوم الشعب، وهذا الفهم القاصر هو نفسه الذي ساد الديمقراطية الرومانية؛ إذ كان المواطن الروماني الذكر الحر هو وحده الذي يحق له الاشتراك فى إدارة شئون الدولة السياسية (إمام ، 1993 ، 13).

وكانت المرأة فى المجتمع اليوناني أقرب إلى طبقة العبيد، وكان أرسطو يقول "إن المرأة للرجل كالعبد للسيد، والعامل للعالم، والبربري لليوناني، وأن الرجل أعلى منزلة من المرأة" ويبرر أرسطو هذا بأن الطبيعة لم تزود المرأة بأي استعداد عقلي(جعفر، 1987، 13، 14).

اعتبر أرسطو النساء فى مرتبة دنيا داخل المجتمع اليوناني إذ لا يكتسبن حق المواطنة بمجرد الإقامة وبالتالي يبقى المواطن اليوناني هو الذكر الحر، وعندما يعرف أرسطو الإنسان بأنه حيوان عاقل، فهو يعنى المواطن اليوناني الذكر فحسب(إمام، 1993، 30، 31).

كتب أرسطو: "المرأة أكثر حناناً من الرجل وأسهل انقياداً للبكاء، وهي أكثر غيرة وأشد مشاكسة وأكثر عرضه للزجر والضرب من الرجل، وهى بالإضافة إلى ذلك أكثر ميلاً للقنوط وأقل أملاً عن الرجل وأقل حياء واحتراماً للذات، وهى أكثر كذباً وخداعاً، وذات ذاكرة حافظة بدرجة أكبر من الرجل، هي أيضاً أكثر يقظة وأشد انكماشاً" (براونميلر ، 2006 ، 186).

ويرى أرسطو أن الأعلى يحكم الأدنى، ولما كانت المرأة بطبيعتها أدنى من الرجل، لهذا كان من الطبيعي أن يحكمها الرجل، و يعقد أرسطو مقارنة بين العلاقات فى المنزل و الحكم فى الدولة فيقول "ونحن نجد لأنواع هذه العلاقات شبيهاً فى المنزل أيضاً: فعلاقة الأب بأبنائه تتخذ شكل النظام الملكي، لأن الأب كالملك معنى بسعادة أبنائه وهذا هو السبب الذي جعل "هوميروس" يسمى "زيوس" بـــ "زيوس الأب" لأن المثل الأعلى للملك أن يكون حكمه أبوياً" (إمام، 1994، 131، 132).

واعتبر أرسطو الأنوثة تشوهاً رغم أنها تحدث فى السياق العادي للطبيعة، حيث إنه فى عملية التناسل تتقدم بذور الرجل بالمبدأ الفعال والروح العاقلة، أما المرأة فهي أساساً رجل مجنب له روح حيوان، وتسهم فقط بالمادة التي يعمل فيها المبدأ الفعال، وإذا سار كل شئ على ما يرام، ينتج عن الجماع الجنس نسلاً مذكراً، ولكن إذا كان المبدأ الفعال معيباً ولم يتغلب على مقاومة المادة التي تتقدم بها الأنثى فسوف ينتج نسلاً مؤنثاً(شيفرد، 2004، 28).

لقد كرست فلسفة أرسطو الأمر الواقع وبررته، فراح أرسطو يؤكد بكل قدراته المنهجية والمنطقية أن الأنوثة نقص وتشوه، وأن المرأة امرأة لأنها ينقصها ما يجعلها رجلاً، وبالتالي الرجل هو الأرقى والأكمل، فيجب أن يكون هو الحاكم وهى المحكوم،

هكذا كان المعلم الأول الذي سادت فلسفته ألفين من السنين من أقوى أنصار الحتمية البيولوجية (الخولى ، 2005 ، 17).

وفى ظل الإمبراطورية الرومانية، كانت المرأة تعامل معاملة الأرقاء وللرجل كل الحقوق عليها، وله الوصاية الشاملة عليها، وقد كانت الأنوثة كصغر السن والجنون سبباً من أسباب الحجر على الشخص فى القانون الروماني(جعفر ، 1987 ، 15).

كما يتضح الوضع الاضطهادي للمرأة في الأزمنة القديمة فى الكتاب المقدس، ففي كتابات العهد القديم، تظهر النساء مخلوقات ذليلة ومهملة، فرغم أن زوجة الرجل من بني إسرائيل لم تكن على مستوى الأمَة، فقد كانت تنادى زوجها كما ينادى العبد سيده، وكان الوضع الاجتماعي والقانوني للنساء العبرانيات وضع التابع، لقد كان الرجال العبرانيون يصلون قائلين: أشكرك يارب لأنك لم تخلقني امرأة (دالي ، 2006 ، 220 ، 221).

وانتقلت الميول الذكرية فى الثقافة الغربية التي تتبدى في العهد القديم عبر الأجيال المسيحية، ولعل أشد الصفحات المضادة للأنوثة هي فى كتابات "بولس الرسول"، حيث كان يبدو له مهماً ألا يكون للنساء دور بارز فى المجالس المسيحية وأنهن لايجب أن يتكلمن علناً، وذهب بولس إلى أبعد من ذلك باحثاً عن تبرير لاهوتي للعادات الشائعة على سبيل المثال "لايجب أن يغطى الرجل رأسه لأنه صورة لله وعظمته"، ومن النصوص التي تنسب إلى القديس بولس ولا تزال تستخدم حتى الآن لإخضاع المرأة هو "لتتعلم المرأة فى صمت وبكل خضوع، أنا لا أسمح لامرأة أن تعلم أو أن تكون لها سلطة على الرجل، إن عليها أن تتحصن بالصمت، لأن آدم خلق أولاً، ثم خلقت حواء، وآدم لم ينخدع ولكن

حواء انخدعت وأصبحت متعدية" كما يقول "القديس بولس" "فلأن الكنيسة تابعة للمسيح، فلتكن الزوجات تابعات فى كل شئ لأزواجهن" (المرجع السابق ، 221 ، 222).

كما أعلن القديس "توما الاكويني" أن المرأة "رجل ناقص" و"كائن عرضى" وقد تم تمثيل ذلك فى "سفر التكوين" حيث خلقت حواء من عظمة ثانوية من آدم، لقد كتب "ميشيل رينيه" يقول "المرأة كائن نسبى، و "رَسل" كان إيجابياً جداً فى قوله "جسم الرجل له معنى فى ذاته خلافاً لجسم المرأة حيث إن الأخير ينقصه أشياء مهمة فى التكوين، فالرجل يمكن أن يفكر فى نفسه بدون امرأة، بينما المرأة لايمكنها أن تفكر فى نفسها بدون رجل" (دى بوفوار ، 2006 ، 178).

مثل هذه النصوص التي فهم أنها أوحى بها من السماء ولم تشر إلى الإطار الثقافي التي كتبت فيه، استغلت، بوصفها أداة قوية، لتعزيز خضوع النساء فى المجتمعات الغربية، لقد استغلت بواسطة السلطات الدينية عبر القرون ضماناً للرضا الإلهي على تحويل تبعية المرأة من وضع طارئ إلى صورة لاتقبل التغيير.

وفي القرن السابع عشر كانت المرأة الطموح للتعلم يحسن بها أن تختار حياة العزوبة، ليس فقط لتجنب أخطار الحمل والولادة، ولكن لأنه لم يكن هناك فرصة للتعلم والدراسة داخل حدود الزواج (كيجان ، 2006 ، 221).

ففي أوروبا فيما بعد عصر النهضة ساد نوعان من المخاوف، أولهما: الخوف من أن التعليم لن يجعل المرأة صالحة للقيام بدورها الذي تحدد بخدمة الزوج والأطفال وطاعة الكنيسة، وثانيهما: يتلازم مع الأول في أن إتاحة التعليم سوف يهدد نقاء المرأة الجنسي، وبينما الفلسفة الإنسانية تعلمنا أن التعليم يقود إلى الفضيلة، إلا أن الذين كانوا يكتبون عن

التعليم في ذلك الوقت كانوا متناقضين عندما يطبقون ذلك على النساء(المرجع السابق، 234).

وفي نهاية القرن الثامن عشر كانت نظريات الحقوق الطبيعية تنطوي على أن كل الرجال لديهم القدرة على التفكير العقلاني، وبالتالي فلهم أيضاً الحقوق الطبيعية نفسها، أما النساء فهن بصورة طبيعية أدنى من الرجال، ولهذا يجب أن يستبعدن من حقوق المواطنة، وكان هذا هو رأى منظرين اعتبروا ديمقراطيون راديكاليون (فوت ، 2004 ، 47).

وبالرغم من أن المنظرين المنادين بالمساواة بين الجنسين في الغرب حافظوا طويلاً على أن الفكر السياسي لا يمكنه التعامل بشكل جيد مع القوى التي تجعل الرجال يتفوقون على النساء في الحياة الاجتماعية والسياسية، إلا أن الفكرة الرئيسة عن العقد الاجتماعي كما وضحها (هوبز ولوك و روسو) تصف العلاقات الاجتماعية بين الرجال والدول القومية، بينما تحال المرأة إلى المجال الخاص (خان ، 2005 ، 38).

لقد سمح روسو للرجال فقط بالمشاركة فى العقد الاجتماعي معطياً النساء الدور المهم كأمهات، وهو تنشئة أولادهن وليس بناتهن على قيم المواطنة، ولكنه في الوقت نفسه يستبعدهن من الوضعية الشرعية للمواطنة، هكذا يجب على الولد النموذج فى كتابه إميل أن يخدم الدولة، أما البنت صوفي فعليها أن تخدم إميل، لقد اكتسبت النساء قيمتهن فى الدولة باعتبارهن أمهات فى حين يكتسبها الرجال باعتبارهم مواطنين، هذا الاختلاف الفئوى كان هو الأساس فى نظره لجمهورية قوية، لأن الجمهورية تحتاج أمومة النساء مثلما تحتاج فعاليات الرجال(فوت ، 2004 ، 47 ، 48).

كما أعلن روسو أن المرأة لا يجب أبداً ولو للحظة أن تشعر بأنها مستقلة، وأنها يجب أن يحكمها الخوف من ممارسة دهائها الطبيعي وأن تصبح أمَة مدللة لكي تجعل من

نفسها شيئاً مغرياً مثيراً للرغبة، ورفيقاً طائعاً للرجل، ويرى روسو أنه وفقاً لشخصية الأنثى تعد الطاعة هي الدرس الأعظم الذى يجب تلقينه لها لكي ينطبع فى وجدانها بقوة لا تفتر(ولستونكرافت ، 2006 ، 253).

تذهب "سوزان موللر أوكين" إلى أن روسو يريد من المرأة أن تكون بغياً وراهبةً في آن واحد، بغياً لكي تتفنن في إمتاع الرجل، وراهبةً لكي يأمن إلى عرضه وانتساب أولاده إليه، ورغم اعتراض روسو على نظرية أرسطو القائلة أن العبودية نظام طبيعي إلا أنه لم يتردد فى أن يوافقه فى اعتبار عبودية النساء أمراً طبيعياً، وبرغم من انشغاله بالمساواة بين البشر إلا أنه قصرها على عالم الذكور فقط، اهتم بالعدالة والمساواة في الدولة، ثم العبودية والخضوع فى الأسرة، وهذا الاتجاه اتبعه سائر التنويريين، وحتى أوجست كونت الذي أكد أن دونية المرأة هي الوضع الطبيعي لها، ورأى "بلزاك" أن المرأة لا دور لها فى الوجود إلا تحريك قلب الرجل، كما أكد "جون لوك" أن خضوع النساء لأزواجهن شئ أساسي ومطلق فى الطبيعة(الخولى ، 2005 ، 18 ، 19).

ويؤكد "كانط" أن المرأة غير قادرة على التشريع، وغير مؤهلة للتصويت، وأنها في حاجة إلى توجيه الذكور الأكثر عقلانية، كما يرى أن الحكم الذاتي ليس للنساء(Annette,1994)، كما يعتبر النساء غير قادرات على أن يكن أشخاصاً أخلاقيين كاملين؛ لأن أسس الأخلاق تعتمد كلية على العقل، ولأنه يرى أن النساء ناقصات عقلياً، وفي القرن العشرين نشر فرويد آراء مماثلة، حيث يرى أن النساء كائنات أدنى من الرجال بسبب نقص تركيبتهن البيولوجية (هيلد، 2008، 87).

وحتى يومنا هذا ينظر رجال كثيرون إلى الأنثى بوصفها غريبة وآخر تماماً، فالنساء من حيث هن كائنات للإنجاب، يجسدن الطبيعي وغير النظامي واللاعقلاني،

فالمرأة تحول دون التفكير الفعال الدقيق، ولكي يشق الرجال طريقهم فى هذا العالم، عملوا على إسقاط العديد من الصفات المهترئة غير المرغوبة على المرأة (شيفرد ، 2004، 29).

كانت أفكار كهذه تأملات ضمن التصورات الفلسفية الخاطئة التي سادت عصرها، وأيضاً مساهمات مهمة في السيادة الذكورية المستمرة، وهكذا كان الفكر الفلسفي عن دونية المرأة سبباً ونتيجة في إخضاع النساء في النظام الأب.

(3) فلسفة النظام الابوي في تربية المراة:

(ا) ماهية المراة في النظام الابوي:

المرأة في النظام الأبوي ببساطة هي" ما يقرره الرجل، فهي بالنسبة إليه جنس مطلق، تتحدد وتتشكل نسبة إلى الرجل وليس هو بالنسبة إليها، هي العرضية وغير الضرورية فى مقابل الرجل الضروري، فهو الموضوع وهو المطلق .. وهى الآخر"(دى بوفوار، 2006، 178).

والمرأة هي كل ما لايميز الرجل، أو كل ما لايرضاه لنفسه، فالرجل يتسم بالقوة والمرأة بالضعف، والرجل بالعقلانية والمرأة بالعاطفية، والرجل بالإيجابية والمرأة بالسلبية، وهذا المنظور يقرن المرأة بالسلبية وينكر عليها الحق فى دخول الحياة العامة (جامبل (أ) 2002 ، 14).

والمساواة فى الوظائف بين الرجال والنساء أمر لايقبله النظام الأبوي حيث يحتكر الجنس الأقوى وظائف معينة، ويتذرع بعجز النساء كوسيلة للحفاظ على تبعيتهن

فى الحياة المدنية لأن أغلبية الجنس الذكرى لا تستطيع تحمل فكرة الحياة مع أنداد(ميل ، 2006 ، 279 280).

فالمرأة تعمل من أجل الرجل وتخدم من أجل الرجل وتملك من أجل الرجل، وباختصار فإن الدور المعياري للمرأة في الثقافة الأبوية، هو أنها زوجة وأم، وهذا الدور يتوقعه منها المجتمع، وينتظر منها القيام به، ويدعم ذلك وجود الأسرة الممتدة البطريركية (الساعاتي ، 2006 ، 159،157).

ويصف "أندرسون" وضع النساء في الأسرة الأبوية، حيث يرغمن على طاعة أزواجهن و يتعرضن للتهديد بالتطليق، أما الوصاية على الأبناء فقد آلت دائماً للأب ولم تنل الأمهات من حقوق الكفالة إلا تلك التي تشمل الأطفال الصغار جداً فى السن، وأمكن للآباء أن يرتبوا لزيجات إجبارية بين قصر من كلا الجنسين ولنساء راشدات لم يسبق لهن الزواج (مورز ، 2003 ، 193).

ويشرح الطاهر حداد مظاهر التسلط التي تعانى منه المرأة فى العائلة الأبوية مثل عدم حريتها فى اختيار الزوج، كما أن المؤسسة الزوجية لاتخلصها من التسلط، بل إن الزوج يمارس عليها أشكالاً منه، ويشير الحداد إلى أن المجتمع لايحاكم الرجل ويعتبر المرأة مسئولة عن الانحراف ويرى فى ذلك رمزاً لاضطهادها التاريخي(أوزوريل، 2003 ، 125،124).

وتؤكد "مارى ديلى" "أن المرأة فى حالة الحيض فى ظل النظام الأبوي تعتبر مريضة وغير متوازنة وغير طاهرة، فالدم الذي يسيل منها يعد هنا رمزاً للعار وعلامة على عدم طهارتها من الناحية الأونطولوجية" (جامبل (ب) ، 2002 ، 49).

ومعنى ذلك أن كل الأسباب سواء أكانت اجتماعية أم ترجع إلى الطبيعة الأنثوية تتضافر لتجعل من غير المرجح أن تصبح النساء متمردات على سلطة الرجال، فالرجال لا يريدون الطاعة من النساء فقط، بل يريدون عواطفهم، ويرغبون فى أن يحصلوا من النساء ليس على عبد يقبل عبوديته ولكن عبداً خانعاً ذليلاً، وبالتالي فقد استخدموا كل شئ فى مقدورهم لاستبعاد عقولهن(ميل ، 2006).

(ب) غايات تربية المرأة في النظام الأبوي:

تتلخص الغاية من تربية المرأة في النظام الأبوي في:

- تقديم الراحة للرجل؛ ومعنى هذا أن حياتها ليست لها قيمة في حد ذاتها ولكنها وسيلة لإشباع الرجل، كما تعتبر المرأة وسيلة للإنجاب من أجل استمرار البشرية.
- الحفاظ على جو السكينة والطهارة من أجل الأسرة ببقائها في البيت، وقد دعم هذا كتابات مفكرين مثل "مارى أليس" التي وصفت المرأة بأنها "مخلوق نسبى" بمعنى أنها غير ذات أهمية ككائن منعزل ولكن صلاتها بأبويها وزوجها وأولادها هي التي تعطيها دوراً في المجتمع، وعزز "جون راكسون" فكرة الميادين المنفصلة، حيث يعتبر الرجل هو الفاعل والمكتشف، والمرأة هي ربة البيت الطاهرة، لقد كان "راكسون" يفترض أن أغلبية الفتيات لهن دور واحد، وهو أن يساعدن أزواجهن، وحث الآباء على تعليم بناتهم تعليماً وافياً فعالاً بقوله "يجب أن تتاح للمرأة كل ألوان المعرفة التي تساعدها على تفهم عمل الرجل بل وعلى أن تعينه عليه"(ساند رز ، 2002 ، 41 ، 45).
- الزواج هو السبيل الوحيد أمام المرأة للاندماج في المجتمع، حتى ولو جعلها تقع تحت سلطة الرجل، حيث تؤكد" سيمون دى بوفوار أن المرأة التي تظل غير متزوجة

تعتبر فضلة، فالزواج يمثل حجر الزاوية في النظام الأبوي، فهو من ناحية يمكن الرجل من السيطرة على الوظائف الإنجابية للمرأة وعلى عملها المنزلي، ومن ناحية أخرى يجعل المرأة تأخذ اسم زوجها، طبقاً للتقليد الغربي(جامبل(ب) ، 2002 ، 402).

- حصر المرأة في دورها كأنثى، كزوجة وكأم، فالأنوثة حتمية بيولوجية مفروضة على المرأة، تحصرها داخل الأسرة التي يرأسها الرجل وفقاً لشروطه ومطالبه، ولأن الأسرة تبدو مؤسسة ضرورية لاستمرارية الحياة، كانت الحتمية البيولوجية وضرورية الأسرة هما الذريعتين اللتين جعلتا وضعية المرأة الأدنى الخاضعة للرجل هي الأمر الواقع (الخولى، 2005، 12).

(ج) الصورة النمطية للمراة في النظام الابوي:

الصورة النمطية أو المنطبعة " Stereotype" هي الصورة الذهنية المشتركة التي يحملها مجموعة من الأفراد والتي تتكون غالباً من رأى ناقص أو مشوه، لذلك تشير المعتقدات الجامدة إلى الأفكار والآراء الشائعة فى المجتمع والتي يأخذها الناس بدون شك فى قيمتها، ويلجأ إليها الأفراد لجوءاً تعودياً ليطبقونها فى حياتهم بلا مناقشة (محمود ، 2004 ، 149).

وتتكون الصور النمطية من خلال تجارب الفرد المباشرة، وهى حصيلة جميع خبراته، وتسهم الأسرة والمدرسة وغيرها من المرجعيات فى تكوينها، ومن ثم يمكن القول أن الفرد لايرى العالم بعينه ولكن بعيون من نقلوا إليه صوراً عن هذا العالم.

من خلال التنشئة الاجتماعية وما تقدمه الوسائط الثقافية المختلفة، ومساعدة أصحاب الأيديولوجيات الفكرية التقليدية، يرسم المجتمع الأبوي للمرأة صورة نمطية يصعب

الخروج عنها مستخدماً فى ذلك أساليب التدعيم المباشر، كأسلوب القبول الاجتماعي الذي يعمل على إثابة اتساق المرأة مع القالب النمطي السائد، أو أسلوب الاستهجان الاجتماعي الذي يعمل على رفض السلوك الذي يتعارض مع الدور المرسوم للمرأة Crawford & Others, 1995).

و يؤكد جون ستيوارت ميل أن النظام الأبوي استخدم قوة التربية والتنشئة ليجعل الغاية الوحيدة للمرأة هي أن تروق للرجل، ولا يكون لها حياة إلا فى العواطف التي يسمح بها لها، وأغلقت فى وجهها أي فرصة أخرى للحصول على وضع أفضل فى المجتمع (الخولى ، 21،20،2005).

فعندما يوحى المجتمع للمرأة بأن المنطق والعقل هما من خصائص الرجل، بينما العاطفة والشعور هما مزايا الأنثى، حتى تقذف بكتب الفيزياء من النافذة وتحبس نفسها فى المنزل وتهب نفسها للأحاسيس الشاعرية (برونى ،406،2006)، فالمجتمع ينتظر من المرأة أن تكون وديعة، تتقبل أي شيء، سلبية وعاطفية، لا عقلانية حدسية ذاتية، شغوفة حساسة وحنونة، لاتهاجم ولا تنافس(شيفرد ، 2004 ، 29)، والغضب عند المرأة ليس لطيفاً فالمرأة التي تنقاد للغضب لا تكون جذابة فوجهها يأخذ صوراً غير مستحبة مثل انطباق الفكين وضيق العينين وانكشاف الأسنان، فالتحمل اللانهائي في المرأة فضيلة أنثوية تحظر أية استجابة غاضبة(براونميلر ، 2006 ، 188).

ومن أهم ملامح الصورة النمطية للمرأة التي تجسدها الرسالة الثقافية الموجهة للبنات، أن البنت يجب أن تسعى إلى الحب لا إلى السلطة، ويجب أن يركز برنامج الأنوثة على مفهوم الاستسلام، فتتعلم الأنثى أن تخرس قواها وفرديتها، وتستجيب للعالم بأسلوب

عاطفي غير تنافسي، ويجب أن تغتنم كل فرصة لإظهار أنها مرنة وغير أنانية (جلبرت، وبستر، 2006 ، 83 ، 85).

ومن متطلبات الأنوثة أن تهب المرأة حياتها للحب الأمومي، الحب الرومانسي والرعاية غير المحدودة للأسرة والطفولة، فالنساء يتعلمن منذ الطفولة المبكرة أن يحافظن على قلوبهن وأن يحتفظن بذكريات عاطفية، فتذكر الأشياء التي مضت مثل أعياد الميلاد والمناسبات السنوية والأشخاص الذين رحلوا عن الحياة هي خاصية أنثوية (براونميلر ، 2006 ، 195).

ولكي تؤمن المرأة عواطف زوجها تحتفظ بأعصابها بحالة سليمة وتتظاهر بالرقة، فالضعف قد يثير رقة الرجل ويشبع كبريائه المغرور، ولكي تحافظ المرأة على البراءة يتم إخفاء الحقائق عنها وتجبر على اتخاذ خصائص زائفة قبل أن يكتسب عقلها أية قوة، فهي تتعلم منذ الطفولة أن الجمال هو صولجان المرأة، فتضحي بقوة العقل والجسد فى مقابل الجمال، وتعتقد أن الطريق الوحيد للارتفاع فى العالم هو الزواج، وعندما تزوج تسلك كما هو متوقع من الأطفال أن يسلكوا، فتلبس وتتجمل(ولستونكرافت ، 2006 ،255، 256).

وسوق التجارة بالطبع يرحب بالإجماع الثقافي على الصورة النمطية والدور الطبيعي للمرأة، فالأزياء وأدوات التجميل وأثاث المنزل تشكل تجارة عالمية رائجة، هذا بالإضافة إلى استغلال طراز المرأة المدللة والذي تؤكده كل وسائل الإعلام التي تستفيد من استغلال التعريف الثقافي للمرأة.

المبحث الثاني:النسوية ومقاومة النظام الابوي:

(1) **النسوية(النشأة والمفهوم):**

بدأت الحركة النسوية في انجلترا في العام 1782 بظهور كتاب (دفاع عن حقوق المرأة) "لمارى ولستونكرافت" والتي أكدت فيه أن المرأة إذا تلقت التعليم نفسه الذي يتلقاه الرجل لكانت مساوية له من جميع الوجوه (ولستونكرافت، 2006).

وفى العام 1805 استخدم لأول مرة مصطلح "نسوى" في دورية "منارة العلم" مع اشتداد التناول النقدي لتوزيع الأدوار الجنسية للرجل والمرأة، حيث ناضلت نصيرات حق المرأة في التصويت من أجل إعطاء المرأة نصيباً في العملية السياسية (ساندرز ، 2002 ، 53 ، 54).

وظهر مصطلح النسوية في فرنسا في أواخر القرن التاسع عشر، وفي مصر فيما قبل ثورة 1919، لم يكن هذا المعنى الجديد منتشراً، خاصة وأن المدافعات عن حقوق المرأة حاولن التمييز بينهن وبين الحركات النسائية المطالبة بحقوق المرأة السياسية فى الغرب(بارون ، 1999 ، 13).

وقد أشارت "كارين أوفين" أن أول من أطلقت على نفسها مصطلح نسوية Feminist هي الفرنسية "هوبرتين أوكلير" التى استخدمت منذ سنة 1882 فى نشرتها الدورية مصطلح "المواطن المرأة" واصفة به نفسها وشريكاتها(ريان فوت، 2004، 29)، وفى العام 1910 عقد المؤتمر الدولي لنساء الاشتراكية وفيه جرى اعتماد مصطلح النسوية Feminism وأعلن الثامن من مارس عيداً للمرأة واعتمدته عصبة الأمم (الخولي ، 2005، 24).

والنسوية تعني الاعتقاد في حق النساء في الحصول على حقوق سياسية واقصادية واجتماعية بالتساوي مع الرجال، وهي مجال يتضمن حركات متنوعة ونظريات وفلسفات تعنى بقضية التمييز بين الجنسين وتدافع عن المرأة، وهي باختصار حملة من أجل حقوق النساء واهتماماتهن(Collins Dictionary, 2006)

ويشير التعريف العام للنسوية إلى أن المرأة لا تعامل على قدم المساواة، في المجتمع الذي ينظم شئونه ويحدد أولوياتة حسب رؤية الرجل وإهتماماته، والنسوية باختصار هي حركة تعمل على تغيير الأوضاع لتحقيق المساواة الغائبة (جاميل (أ) ، 2002 ، 14).

وقد اختلف الدارسون على حدود التعريف وتطبيقه، فرأى البعض فى توسيع دور المرأة داخل الأسرة تعريفاً للنسوية، في حين رأى البعض الآخر الأسرة عائقاً فى سبيل تحرير المرأة وركز على محاولة إنهاء كافة أشكال القيود المفروضة على المرأة والمطالبة بحقوق سياسية واقتصادية واجتماعية متساوية، واعتبار هذا هو النسوية (بارون ، 1999 ، 13).

وتعرف "مارجو بدران" النسوية بأنها "إدراك القيود المفروضة على المرأة ومحاولات نزع هذه القيود وتطوير نظام نوعى أكثر عدلاً وإنصافاً ترتبط به أدوار جديدة للنساء وعلاقات جديدة بين الرجال والنساء"، إلا أن هذا التعريف يستبعد كثيراً من الحركات النسائية في الشرق الأوسط من الوصف بالنسوية، حيث لم تسع النساء إلى تطوير علاقات نوعية بقدر ما سعين إلى حماية أنفسهن من آثار الحكم الاستعماري، إلا أن النساء استغللن دخولهن إلى الحياة العامة من باب النضال الوطني لمجابهة الحواجز التي تضيق عليهن(فلا يشمان، 2003، 134، 135).

وخلاصة القول فالنسوية هي كل فكر أو ممارسة يهدف إلى مراجعة و نقد النظام السائد في البنيات الاجتماعية، الذي يجعل الرجل هو المركز، هو الإنسان، والمرأة جنساً آخر في منزلة أدنى تفرض عليها الحدود والقيود، وتمنع عنها إمكاناته النماء والعطاء، لتبدو الحضارة في شتى مناحيها انجازاً ذكورياً خالصاً يؤكد ويوطد سلطة الرجل وتبعية أو هامشية المرأة (الخولى، 2004، 11)، فالنسوية ضد الاستقطابية ورفض مطابقة الخبرة الإنسانية بالخبرة الذكورية بما تنطوي عليه من بنية تراتبية هرمية امتدت في الحضارة الغربية من الأسرة إلى الدولة (الخولى، 2005، 9 ، 10).

ومن هذا المنطلق يمكن لمصطلح النسوية Feminism أن يوصف ككل الأفكار والحركات التي تتخذ من تحرير المرأة أو تحسين أوضاعها هدفها الأصلي، والنسوية في أصولها حركة سياسية تهدف إلى غايات اجتماعية تتمثل فى حقوق المرأة وإثبات ذاتها ودورها، وقد بدأت النسوية مع القرن التاسع عشر حركة اجتماعية تمخض عنها فكر نسوى، وفى سبعينيات القرن العشرين نشأت عنها نظرية نسوية.

(2) الاصول الفلسفية للنسوية:

يخبرنا التاريخ بالعصر الأمومي، عندما كانت المرأة هي مركز المؤسسة الاجتماعية، فقد تميزت الحضارة الفرعونية بتوازن معجز بين المرأة والرجل، ووصل هذا التوازن إلى المستوى الثيولوجى، فكان عدد الأرباب المعبودة مساوياً لعدد الربات، وكانت المرأة تشارك فى النشاط الاقتصادي وفى الطقوس الدينية بل وفى الحكم، حيث اقتصرت وراثة العرش فى عصر ما قبل الأسرات على فرع الأمهات(كريم ، 1994 ، 21).

فقد تربع على عرش مصر ملكات كثيرات أشهرهن حتشبسوت، كما وصلت إلى العرش أيضاً "سنيك – نفرو – رع" كما يسجل التاريخ للملكة نفرتيتي كفاحها إلى جوار زوجها إخناتون، وقد تولت أيضاً الملكة كليوباترا عرش مصر (جعفر، 1987، 98، 99).

وتذكر "هند نوفل" وهي من النساء الشاميات، "سميراميس" وهي ملكة آشورية و"بلقيس" ملكة سبأ، وتثني على المرأة المصرية في زمن الفراعنة والتي كانت تجر أذيال اللطف والأدب وتتيه بأنواع المفاخر والكمال(بارون ، 1999 ، 103 ، 104).

وتستشهد ليندا جين شيفرد "بإيزيس" تجسيداً لقيم الحب والنماء والوفاء ولملمة الأشلاء ومحاربة الشر في إشارة بارعة إلى أن الحضارة الفرعونية قد تداركت هذا الذي أفلت من العلم الحديث (شيفرد ، 2004).

ويمكننا أن نلمح في الكتاب الخامس من جمهورية أفلاطون منطلقات للنسوية الحديثة، فكان أفلاطون أول فيلسوف يرفض الحتمية البيولوجية، وكانت طبقة الحراس في الجمهورية أول موضع تتساوى فيه النساء مع الرجال، حيث أكد أفلاطون صراحة على أن المرأة بطبيعتها قادرة على الوظائف وكذلك الرجال، وبناءً على ذلك فقد أكد أفلاطون على ضرورة عدم الفصل بين الرجال والنساء في طبقة الحراس (زكريا ، 2004 ، 231 ، 230).

ورغم هذا فإنه لا يوجد إجماع على ان أفلاطون من رواد النسوية، تذهب "سوزان موللر أوكين" أن إلغاء أفلاطون للأسرة هو الذي جعله يعيد التفكير في موضوع دور المرأة وقدراتها الكامنة، ودليلها على ذلك هو أن المساواة إقتصرت على طبقة الحراس، وأن النساء من الطبقة الدنيا ظللن كما هن يحتفظ بهن كغيرهن من المقتنيات(أوكين، 2005، 56).

ويذهب إمام عبد الفتاح إمام إلي أن أفلاطون كان يكن كراهية شديدة للمرأة، فهو، أي أفلاطون، يقول عن تربية الحراس: " إننا سنكون علي حق لو جنبنا عظماء الرجال ذلك العويل والنحيب وتركناه للنساء" وهو باختصار ينبهنا إلي ضرورة استبعاد العنصر النسائي من برنامج التربية، ومن ثم فلم تكن المساواة مقصودة لذاتها، وإنما هي نتيجة منطقية لإلغاء الأسرة (إمام ، 2005، 7، 8).

ويذهب فؤاد زكريا إلى أبعد من ذلك حيث يقرر أن أفلاطون لم يرم إلى تحرير المرأة، بل فقط أراد لها أن تكتسب أوصافاً رجولية، كما أنه جرد العلاقات الجنسية من أي مشاعر وجعلها مسألة تناسلية فحسب فى أوقات تحددها الدولة، هذا فضلاً عن إشارات أفلاطون فى محاوراته إلى أن الحب الحقيقي عنده هو حب الجنسية المثلية كنتيجة طبيعية لإفراط المجتمع الأغريقي فى الذكورية وفى تحقير المرأة (زكريا ، 2004).

وفى الفلسفة الحديثة ربما وجدت إرهاصات، يمكن أن تكون جذوراً للنسوية، مثلما فعل" أدريان هيلفسيوس" الذي شكك فى الحتمية البيولوجية، حين أشار إلى أن سبب خفة المرأة هو سوء التربية وليس دونية فطرية فيها، و"هو لباخ" الذي رأى أن وضع النساء لا يعدو أن يكون شكلاً آخراً من أشكال العبودية، وقد سبق إلى ذلك راهبات وشاعرات وواعظات أشرن إلى تحفظات على وضع المرأة ومشاكلها وخصوصيتها (الخولي، 2005، 14).

وقد سبق الشرع الإسلامي فى تقرير مساواة المرأة بالرجل، فأعلن حريتها واستقلالها، واعتبر لها كفاءة شرعية فى جميع الأحوال المدنية من بيع وشراء وهبة ووصية من غير أن يتوقف تصرفها على إذن أبيها أو زوجها، كما أن الميل إلى تسوية

المرأة بالرجل فى الحقوق ظاهر فى الشريعة الإسلامية حتى فى مسألة التحلل من عقد الزواج.

وقد أكد "ابن رشد" أهمية المرأة في ترقية المجتمع، بقوله "إن السبب فى ضياع المدن وهلاكها أن حياة المرأة فيها تنقضي كحياة النبات، فهي لا تساهم فى صنع الثروة المادية والمعنوية للمجتمع أو الحفاظ عليها" (جمعه ، 2005 ، 878).

و في الامبراطورية العثمانية برغم من وجود الأيديولوجية الأبوية، إلا أن هذا لم يمنع من وجود مفاوضة في الصلات بين الجنسين، فقد تمتعت النساء بمرونة مؤسسية خاصة في النظام القضائي، حيث وجدت في أضابير المحاكم الشرعية وثائق خاصة بالملكية؛ إذ اشترين الأملاك وبعنها وورثن الثروة وأسسن الوقفيات واستأجرن المزارع (تاكر ، مريوذر ،2003، 32، 33).

كتبت "مارى أوكسلى" علم 1656 تشير إلى أن المرأة لو كانت أدنى فكرياً من الرجل فذلك لأنها حرمت من نفس الظروف التي أتيحت للرجل، ومعنى هذا أن دونية المرأة ليست أمراً طبيعياً وإنما وضع مفروض عليها ثقافياً، وتقول "باثوابيل ماكين" عندما ترسخ العادة فإنها تصبح عظيمة الأثر حتى كأن لها قوة الطبيعة ذاتها، ومن ذلك أن العادة الهمجية، التي تقضى بتنشئة النساء فى مرتبة أدنى من الرجال، شاعت بيننا وغلبت إلى حد الاعتقاد الأكيد بأن المرأة لم تمنح العقل كالرجل وأنها لا يمكن تهذيبها مثله بالتعليم، وتستطرد قائلة "واعتقد أنه لو أنشئ عدد من المدارس المؤهلة لتعليم السيدات تعليماً سليماً لخجل الرجال من جهلهم" (رايت ، 2002 ، 31 ، 32).

وفى عام 1790 علق الماركيز الفرنسي دوكو ندورس على فكرة الحقوق الطبيعية واستبعاد النساء منها، بقوله "حتى لا يكون هذا الاستبعاد نوعاً من أنواع الطغيان فمن الضروري أن يتم إثبات أمر من اثنين: إما أن الحقوق الطبيعية للنساء ليست متطابقة على الإطلاق مع الحقوق الطبيعية للرجال، وإما أن نوضح أن النساء غير قادرات على ممارسة تلك الحقوق، أما الألمانية "إتيا بالم دوإيلديرس" التي عاشت في فرنسا، فقد ذهبت إلى أبعد من ذلك حيث نادت بالمساواة فى المواطنة ليس فقط استناداً إلى فكرة التساوي فى الحقوق والحماية، وإنما أيضاً استناداً إلي فكرة التساوي في القوة (فوت ، 2004 ،48، 49).

وفي العام 1791 أصدرت "أوليمب دوجوس" "حقوق المرأة والمواطنة" وهو نقد "لحقوق الرجل والمواطن" الذي أنتجته الثورة الفرنسية مستخدمة معجم الحقوق الطبيعية للمطالبة ليس فقط بحقوق متساوية وحماية لكلا الجنسين ولكن أيضاً المطالبة بالتزامات متساوية ومشاركة متساوية ونصيب متساو فى الثروة (المرجع السابق ، 49).

وفي العام 1792 اعترضت النسوية الانجليزية "مارى ولستونكرافت" على افتراض روسو" بأن الأمهات الجمهوريات لا يحتجن وضعية شرعية خاصة بهن كمواطنات، مؤكدة أنه لابد أن يمتد الخطاب المدني الجمهوري حول المواطنة ليشمل النساء، ولابد من قبولهن كأنداد على المستوى السياسي، وقد رأت "ولستونكرافت" أن هناك نشاطات مواطنة وواجبات مختلفة لكل من المرأة والرجل، فالتنوع وارد فى الجمهورية (ولستونكرافت ، 2006).

وفي العام 1855 كانت "لرالف والدوإمرسون" كلمات عن طبيعة المرأة توضح نظرة القرن التاسع عشر إليها فقد قال "إن اختلاف المرأة نابع من فضليتها العظمى"، وقال أيضاً "النساء هن المسئولات عن تحضر النوع الإنساني، وإذا كنت قادراً على وضع تفسير للحضارة فأنا أقول أنها قوة النساء الفاضلات" (براونميلر ، 2006 ، 186).

وبصفة عامة لم يتبن فليسوف بحجم جون ستيوارت ميل قضية المرأة، ويعتبر كتابه "استبعاد النساء" مانفستو الحركة النسوية، واستهل كتابه هذا بإعلانه أن أولى قناعاته هي أن المبدأ الذي ينظم العلاقات الاجتماعية بين الجنسين أي تبعية أحدهما القانونية للآخر إنما هو مبدأ خاطئ في ذاته وينبغي أن يحل محله مبدأ المساواة الكاملة بينهما، ويستطرد قائلاً: "إن التحريم الذي تخضع له النساء بمجرد واقعة مولدهن إناثاً لا مثيل له التشريع الحديث" (الخولى ، 2005 ، 20).

وكان" ميل" أول من دافع عن حقوق المرأة الانتخابية، فقد دعا إلى عقد جلسة لمناقشة حقوق النساء الانتخابية عام 1868 في مجلس العموم، ومن أقواله "إنني أعلم أن ثمة شعوراً غامضاً يود ألا يكون للمرأة حق في شئ اللهم إلا في خدمة الرجل .. هذا الادعاء بمصادرة نصف الإنسانية في سبيل راحة النصف الآخر، لينطوي على رعونة وظلم في آن معاً"(إمام ، 1993 ، 26 ، 27).

(3) تطور مقاومة النسوية للنظام الابوي:

(ا) النسوية في الشرق العربي:

فيما يلي استعراض لمراحل النسوية في الشرق العربي، مع التركيز على مصر، وهي ثلاث مراحل ليست بينها خطوط فاصلة، بل ربما وجد تداخل أو تزامن بين مرحلة وأخرى أو بينهم جميعاً.

- **المرحلة الأولي(النهضة):**

شهدت تلك المرحلة السجال عن وضع المرأة الذي استهله الاصلاحيون والمفكرون في الصحافة وغيرها، كما شهدت نمو عديد من التنظيمات النسائية (فلايشمان،2003،140).

ويعتبر رفاعة الطهطاوي من أوائل المفكرين المصريين في العصر الحديث الذين تناولوا قضية المرأة، ويعتبر كتابه " تخليص الابريز في تلخيص باريز" أباً لتحرير المرأة.

ويلاحظ أن الطهطاوي دشن مسيرة رواد التنوير وهو بين شقي رحى الحكام من جهة، ورجال الدين من جهة أخرى، فقد كان الطهطاوي موظفاً حكومياً ويلتزم بعدم الخروج عن مقتضيات هذه الوظيفة، وكان أيضاً شيخاً أزهرياً يخوض معركة أساساً في مواجهة أزهريين متشددين ومحافظين، ومن ثم فقد فرض عليه أو فرض هو على نفسه أن يظل دوماً مناوراً بين الليبرالية وبين الفقه الديني غير القادر على التجدد(السعيد ، 2000 ، 15).

فالطهطاوي رغم إقراره بمفهوم المساواة، وإعجابه بالنساء الفرنسيات المتحررات، كما وصفهن في كتابه " وصف الرحلة"، إلا أنه في كتابه "المرشد الأمين في تعليم البنات والبنين"، الذي كتبه كمسئول تربوي حث على أن تحتجب المرأة عن الأجانب وأكد أنها مخلوق لملاذ الرجل، وأنها أعدت لحفظ المصالح المنزلية، ولم يتجاسر على الاشارات الطفيفة لأوضاع النساء في بلده ومنها قولته" بأنهن جزء من متاع البيت" ولم يقدم البتة على إعادة النظر في العلاقات التراتبية السائدة بين الجنسين (أوزوريل ، 2003، 37).

وشهدت الفترة الفاصلة بين خطاب الطهطاوي و خطاب محمد عبده وهي حوالي أربعة عقود تحولات مهمة في المجتمع المصري انعكست على الوضع النسائي بوضوح، اذ شاع تعليم البنات نسبياً ودخلت أعداد محدودة منهن سوق العمل مؤهلات بالتعليم الذي اكتسبنه في بعض المدارس كمدرسة الحكيمات التي أنشئت سنة 1832، كما أن عدد المدارس الابتدائية للبنات قد تزايد، كما أصبح ارتياد المجال العام مباحاً للنساء وخاصة المنتميات للطبقات العليا(أحمد، 1999، 144).

وقد توخى محمد عبده وضع الأساس بشأن المسألة النسائية من داخل المرجعية الدينية فقد كانت فتاويه بمثابة خلخلة من داخل المنظومة الدينية للنسق التراتبي الذي تحكم خلال قرون في العلاقات الزوجية وترسخ بفعل القراءة المتشددة للنصوص الدينية، وهي قراءات تعكس العقلية الأبوية، لقد أفتى بحق المحاكم بمنع تعدد الزوجات اذا كانت له مترتبات سلبية على أوضاع النساء والأسرة، كم عزز المساواة بين الجنسين(أوزوريل،2003، 55)، كما أفتى بمنح المرأة الحق في الطلاق لأن كرامتها لاتكتمل الا بهذا الحق(غليون ، 1987، 9).

ويعد قاسم أمين من المفكرين الليبراليين الذين دعوا إلى تحرير المرأة في الفترة من 1882-1919، فقد أصدر كتابيه "تحرير المرأة" 1899 و "المرأة الجديدة" 1900 ، إلا أن المواقف تجاهه قد تباينت بين القبول والرفض، فقد اعتبره البعض رائداً لتحرير المرأة في مصر والعالم العربي (أوزوريل، 2003، 73)، بينما شكك البعض الآخر في ذلك واعتبره إبناً لكرومر والاستعمار، و أن كتابه تحرير المرأة، مجرد دعوة لاحلال النمط الغربي للسيطرة الأبوية محل النمط الإسلامي(أحمد، 1999)، فقد كان اقتناعه قوياً بأن عدم خروج المرأة عن وظيفتها وحصر الوظائف العامة في الرجال، يعد تقسيماً طبيعياً

يستأهل المحافظة عليه، وكان تعليم المرأة من وجهة نظره يهدف أساساً لتقلد مهامها المنزلية (نجيب،1994،82).

والمتأمل في الفقرات السابقة يجد أن الحركة النسوية في الشرق رجالية المنشأ، وقد أدى هذا التصور إلى الاعتقاد بأن النساء لم يكن لهن وجود ايجابي في طرح قضية المرأة، وأنهن انضممن إليها بعد سنوات، بظهور كتابات ملك حفني ناصف، وقد إنساق الدارسون وراء هذه التأكيدات ونسبوا تأسيس الحركة النسائية للرجال ليس في مصر وحدها ولكن في العالم العربي ككل.

- المرحلة الثانية(الكفاح الوطني):

وتمثلت في تبني النساء القضية الوطنية كخطاب محرر، رابطات بينه وبين مايقمن به من مشاركة مباشرة في الحركات الوطنية لتحرير المرأة، فقد رأت النساء القضية الوطنية فرصة وباباً لتبرير الخروج من الدور الضيق الموصوف للنساء.

فقد بدأت نساء الشرائح الاجتماعية العليا في المشاركة في القضايا الوطنية وظهرت طلائع حركة المرأة في مظاهرة النساء المشهورة سنة 1919، وتألفت لجنة مركزية للسيدات الوفديات شاركت في المقاطعة الاقتصادية سنة 1922، وظهرت رائدات الحركة النسائية من أمثال هدى شعراوي ونبوية موسى التي دعت إلى تعليم البنت بحيث لايقتصر على التدبير المنزلي، وأن المرأة ليست خادمة ولا طاهية، بل هي قبل كل شيء وزيرة لشئون البيت (نجيب ، 1994، 83).

و قبل ذلك مثلت ملك حفني ناصف النساء لأول مرة في أحد المؤتمرات التي عقدتها حكومة مصطفى رياض سنة 1911، وقدمت للمؤتمر مشروعاً إصلاحياً يتعلق بكل ما يهم

المرأة، ويتلخص هذا المشروع في تعليم البنات الدين الاسلامي من الوجهة السليمة، والاهتمام بتعليم البنات تعليماً إلزامياً، وتخصيص عدد من الخريجات في الدراسة الثانوية للتخصص في مجال الطب والتدريس، وإطلاق الحرية لهن في الإلتحاق بالجامعة، ومن أقوالها:"إن المرأة يجب أن تتعلم بما يمكنها أن تكون مستقلة عن الرجل لا عالة عليه، وهذا مايعيرها به الرجال" "وظيفة المرأة نافعة وضرورية كوظيفة الرجل، ولكن الجهل أفسد خلقها وجعلها ترضى بأن تكون أنثى لاغير فاحتقرها الرجل لأنها احتقرت نفسها وجهلت قدرها" كما دعت لعمل المرأة (جعفر، 1987، 109، 110).

- **المرحلة الثالثة(نسوية الدولة):**

وتتسم هذه المرحلة بالتفاعل بين مشروع بناء الدولة والحركة النسائية بما فيها من ضم النساء إلى ذلك المشروع مما نتج عنه تطور نسوية الدولة، و هذا لم يحدث في مصر قبل سنة 1952.

فقد سعت الدولة بمساندتها حقوق المواطنة للنساء إلى أن تضم إليها مخططات الجماعات النسوية لكي ترسي شرعيتها السياسية، فقد تبنى نظام جمال عبدالناصر1952- 1970 مطالب الجماعات النسوية الناشطة، وقدمها كجزء من برامجه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والشعبية، فقد منحت النساء الحق في الانتخاب وفي الترشيح للمناصب العامة، كما سوين بالرجال في حقوق التعليم والعمالة، كما اعتمدت الدولة على نساء الطبقة الوسطى في توصيل خدمات اجتماعية إلى الجمهور، كما عبأت نساء الطبقة العاملة لتزويد قطاعها العام، وعلى العكس كان رد فعل نظام أنور السادات(1970- 1981) على الأزمات السياسية هو التخلي عن نسوية الدولة، حيث كونت الدولة تحالفاً مع الجماعات الاسلامية في أواخر سبعينيات القرن الفائت، حيث أعطيت تلك الجماعات الحرية لنشر

مفاهيمها المحافظة على الأدوار والعلاقات النوعية على الملأ (حاتم ،2003، 117، 118).

وفي فترة التسعينيات وبداية الألفية الثالثة عكس الخطاب الرسمي للدولة الإيمان بأن تحقيق التنمية بصورة متواصلة لا يمكن أن يحدث إلا بالقضاء على التفاوت بين المرأة والرجل، وأكد الحاجة الماسة للنهوض بالمرأة بوصفها ركيزة أساسية لبناء المجتمع الحديث وتقدمه(جمعه، 2005، 884).

ومن الملاحظ أن نسوية الدولة كانت نعمة ونقمة؛ حيث أن النساء أفدن من مساندة الدولة لحقوق النساء، إلا أن الدولة جعلت من النوع أداة لتلبية مصالحها ومن ثم قوضت قدرة النساء على تطوير نسوية ذات قاعدة عريضة تشرك مصالح نساء الطبقات الدنيا حيث إن النساء القلائل اللاتي أفدن من الحقوق هن من النخب التي نالت تعليماً ومارست مهناً(فلايشمان،2003، 173).

(ب) النسوية في الغرب:

يمكن تقسيم تاريخ النسوية في الغرب إلى ثلاث موجات(Humm, 1992)، كانت الموجة الأولى في القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، أما الموجة الثانية فبدأت فى العام1960 وحتى العام 1970، والموجة الثالثة فتبدأ من العام 1980وحتى الآن(Krolokke & Anne, 2005) ، وفيما يلي عرض موجز لهذه الموجات الثلاث:

- **الموجة النسوية الأولى:**

يؤرخ للموجة النسوية الأولي بظهور كتاب"مارى ولستونكرافت" دفاع عن حقوق المرأة عام 1792، والتي تؤكد فيه أن حاجة المرأة إلي العقلانية عن طريق التعليم،

فالمرأة المثالية من وجهة نظرها هي التي تتميز بالحيوية والذكاء وتجمع بين المسئوليات المنزلية والمدنية.

ويعتبر "جون ستيوارت ميل" أبرز رائد فلسفي للنسوية في موجتها الأولى، وإن كانت كتابات أخرى قد مهدت للنسوية من قبله، مثل كتاب "وليم طومسون" عام 1852 استئناف نصف الجنس البشرى، أي النساء ضد ادعاءات النصف الآخر، أي الرجال، وفيه يرد طومسون على إدعاءات "جيمس ميل" في كتابه مقال عن الحكم الذي ينكر فيه حاجة النساء أو الطبقة العاملة إلى حق التصويت الانتخابي(الخولى ، 2005 ، 19).

وتشير الموجة النسوية الأولى إلى فترة من النشاط النسوي في أمريكا وانجلترا، ركزت على تطوير حقوق سياسية للمرأة، وبنهاية القرن التاسع عشر ظفرت النساء بحق التصويت (freedman,2003).

وبصفة عامة فإن الموجه النسوية الأولى هي حركة اجتماعية سياسية اقتصرت على المطالبة بحقوق للمرأة، وهى مرحلة ارتبطت بالمناداة بحق الانتخاب للمرأة باعتباره متصل بالمشاركة في عمليات صنع القرار، وبناءً علي ذلك فقد كانت الغاية النهائية للنسوية في موجتها الأولى هي نيل المرأة بعضاً من الحقوق العامة التي يتمتع بها الرجل، لذلك دأبت على تأكيد المساواة بين الجنسين، ومن ثم لم تتضمن فكراً ولا فلسفة.

- **الموجة النسوية الثانية:**

انفجرت الموجة النسوية الثانية في ستينيات القرن الفائت، وهي حركة جماعية وثورية تدعو إلى تحرير المرأة، حيث أصبح الالتزام بالثورة النسائية على مستوى الوعي، ملمحاً

محدداً من ملامح جماعات تحرير المرأة في الموجة الثانية، وكان التظاهر ضد مسابقات ملكات الجمال في بريطانيا وأمريكا هو أهم ما تميزت به الموجة النسوية الثانية.

وكانت منظمات المظاهرة يرين أن المتسابقات يجسدن الدور الذي تجبر كافة النساء على لعبة فى المجتمع بشكل أو بآخر، وهو دور أشياء لا علاقة لها بالسياسة وتتميز بالسلبية والرقة، والسرور بالأعباء الثقيلة الملقاة عليها، ومن ضمن مظاهر الاحتجاج فى هذه المظاهرات إقامة(صندوق مهملات الحرية) ألقيت فيه الأشياء المستخدمة فى تعذيب الأنثى مثل فوط تنظيف الأطباق والأحذية ذات الكعوب العالية وحمالات الصدور والمشدات (ثورنام(أ)، 2002، 59 ، 60).

استهدفت الموجة الثانية للنسوية البحث عن إطار نظري أعمق واشمل من مجرد المطالبة بالمساواة مع الرجال طبقاً للنموذج الذكورى، فلابد من إعادة اكتشاف النساء، لأنفسهن كنساء، ثم صياغة نظرية عن الهوية النسوية(الخولى ، 2004 ، 12 ، 13)، فقد برهنت المرحلة الثانية للنسوية، بالتركيز على خصوصية خبرة المرأة وقيمتها وسيكولوجيتها، على أنه كانت هناك فروق لا سبيل إلى تجاهلها بين الجنسين(هاواى ، 2004 ، 184).

لقد كانت الموجه النسوية الثانية حركة سياسية واعية تسعى إلى توحيد النساء من خلال الإحساس بوجود القمع المشترك، مهما اختلفت طرق التعبير عنه، على المستوى الشخصي والاجتماعي، ومن ثم اتسمت هذه الموجه بالبحث عن النظرية الجامعة(الفلسفة) مثلما اتسمت بالنضال الحركي(السياسة) وكان هناك تداخل وتعاضد بين الجانبين.

وقد اكتسبت النسوية على مدى ثلاثين عاماً من الموجه النسوية الثانية طابعاً أكاديمياً، أما من حيث كونها هوية سياسية فقد تصدعت على جبهة الخلافات العرقية والطبقية المتعددة

بين النساء، ويبدو أن الموجة النسوية الثانية قد انصهرت فيما يطلق عليه ما بعد النسوية واعتبرت النسوية ماض منته ونصر زائف على المستوى الأيديولوجى(Wright,2000).

- **الموجة النسوية الثالثة:**

ولدت في الثمانينيات من القرن العشرين نتيجة للنقد الذي وجه إلي الحركة النسائية البيضاء من النساء الملونات، وقد ارتبطت الموجة الثالثة بالعمل السياسي وجعلها هذا أكثر من مجرد نظرية؛ أي منهجاً يتصدى لصور الظلم الاجتماعي الواقع على كثير من النساء، ومصطلح الموجة الثالثة يفرض بالضرورة أمرين متلازمين هما الاستمرار والتعزيز، فالنسويات فى الموجة الثالثة لا يجدن بأساً من التناقض، لأنهن نشأن وسط بنيات نسوية مختلفة فأصبحن يقبلن التعددية كأمر مسلم به (جامبل(أ)، 2002، 88، 89).

وقد تحولت الموجة النسوية الثالثة إلى التفكيكية من أجل تفسير نشأة التميز والفروق بين الجنسين، ومن خلال فحص الكيفية التي تبزغ بها الفروق أو تنبثق منها فى النوع (الجنوسة) من خلال التفرقة اللغوية فى السابق، وكذلك من خلال الظروف السياسية أو الأوضاع الاجتماعية، وهكذا نجد المرحلة الثالثة والحالية بحكمها ما بعد البنيوية تصنف عموماً على أنها ما بعد الحداثة (هاواى ، 2004 ، 184).

ورغم أن كثيراً من المنظرين النسويين تأثروا بما بعد الحداثة؛ حيث ساعدت انتقادات فلاسفة ما بعد الحداثة لإدعاءات عصر التنوير عن الحقائق العقلانية والكلية، كثيراً من النسويين على أن يفككوا التصورات والافتراضات الجنوسية، إلا أن كثيراً من النسويين في مشروع إعادة البناء لم يجدوا موقف ما بعد الحداثة مفيداً جداً؛ فمحاولات بناء نظام اجتماعي يرحب بالنساء سقطت ضحية أسلحة التفكيك نفسها التي استخدمت ضد النظام التي هدفت إلى تبديله (هيلد، 2008، 214).

المبحث الثالث: ملامح فلسفة نسوية للتربية.

النسوية من النظرية إلى الفلسفة:

النظرية النسوية هي امتداد للنسوية في المجالات النظرية أو الفلسفية، وهي تتمركز في تخصصات متنوعة تشمل علم الاقتصاد والاجتماع والأنثربولوجيا والنقد الأدبي(Zajko,2000)، وتهدف النظرية النسوية إلى فهم اللامساواة بين الجنسين وتركز على تطوير الحقوق والاهتمامات النسائية وقضايا التمييز والصور النمطية والقهر والبطريركية(Gilligan,2008).

ولعل أهم ما يميز النظرية النسوية؛ أنها من خلال تبنيها لوجهة نظر المرأة أمكن لها أن تجد لنفسها مساحات داخل المجالات المعرفية المختلفة، فكونها نظرية يقربها إلى مجال الفلسفة، إلا أن تفعيلها على مستوى المجتمع أدى إلى نشأة نظريات نسوية فى النقد الأدبي واللغة والقانون والسياسة والانثرولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس، ذلك إلى جانب تداخلها مع نظريات أخرى خاصة بعلاقات القوى بين الفئات المختلفة على مستوى الطبقة والأصل العرقي(كمال ، 2006 ، 25).

وفي الربع الأخير من القرن العشرين تطورت النظرية النسوية وأدت إلى الفلسفة النسوية، وتعتبر الفلسفة النسوية سبباً ونتيجةً لتطور مفهوم المساواة في المجتمع الأوسع، فعوضاً عن النظر إلى الرجل بوصفه الانسان، ينظر الفكر النسوي إلى الكائنات البشرية بوصفها نساءً ورجالاً، فالفلسفة النسوية تقدم للفلسفة مساهمة جديدة؛ وهي أصوات النساء التي تتعلق ليس فقط بالنساء ولكن بكل شيء في الفلسفة، فالفلسفة النسوية تعيد التفكير في الحياة والمجتمع والمعرفة (هيلد، 2008 ، 86 ، 88).

وقد بدأت الفلسفة النسوية بما يسمى بفروع الفلسفة اللينة السهلة وهى السياسة والأخلاق والجمال، ومنذ الثمانينيات كانت قد واصلت إلى ما يسمى بفروع الفلسفة العسيرة الشاقة وهى الميتافيزيقيا والابستومولوجيا وفلسفة العلوم(الخولى ، 2004 ، 13).

ومع أن العام 1970 هو العام الذي تفجرت فيه الكتابات النظرية النسوية فى الولايات المتحدة و بريطانيا، إلا أن العام 1949 هو العام الذي أرسيت فيه دعائم الأعمال النظرية فى السبعينيات فى كتاب سيمون دى بوفوار "الجنس الثاني" ومعالجته لمفهوم المرأة كما تشكله الثقافة باعتبارها آخر(ثورنام، 2002، 63، 64).

ورغم أن "سيمون دى بوفوار" تمثل الأم الكبرى للفلسفات النسوية المعاصرة بأسرها، إلا أن الفلسفة النسوية، تختلف عن الفلسفة الوجودية في أنها لا تهتم بالخبرة الحية المعاشة للذات الفردية، بل بالنظريات الكبرى التي يتسع دمجها يوماً بعد يوم وتتوغل من فرع معرفي لآخر في العلوم والأدب واللغويات والإنسانيات والفنون حتى كادت تشمل كل جوانب الإنتاج الثقافي(الخولى ، 2004 ، 13).

ومع ذلك يقال أن الفلسفة النسوية هي في أفضل حالاتها فلسفة متطفلة على الفلسفة التقليدية، وهي ليست أكثر من "مجرد علم اجتماع"، فمن الواضح أنه لا يوجد إتفاق حول الارتباط بين النوع وبين الفلسفة، حيث تحتل الأسئلة المرتبطة بموضوع الهوية المرتبة الأولى فى الأهمية بالنسبة للفلاسفة النسويين، ولما كانت الطريقة التي تتشكل بها هوية الذات ترتبط بأحداث خاصة سابقة، فإن تحليل الشروط الاجتماعية تحتل المقدمة، وهذا ينظر إليه من خلال قواعد اللعبة الفلسفية على أنه لا فلسفة (هاواي، 2004، 181 ، 182).

(1) النسوية كفلسفة تربوية:

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: هل النسوية فلسفة تربوية؟ والإجابة هي بالإيجاب، لمبررات كثيرة، من أهمها؛ أنها تنشغل بنصف الجنس البشري، أي المرأة، فتبحث في هويتها وتؤكد خصوصية تجاربها و تدعم قيمها وأخلاقها، كما تحاول النسوية إعادة التفكير في تحقيق الإنصاف وحماية الخصوصية النسائية، لا بالقانون فحسب، بل بآليات تتجاوز القانون وتتصدر التربية والتنشئة الاجتماعية أهم تلك الآليات، ومن ناحية أخرى فإن النسوية فلسفة تربوية لكونها فلسفة نقدية مقاومة تغييرية؛ فهي نقدية لأنها تنشغل بتعرية المنهج الخفي للنظام الأبوي وكشف عوراته الإيديولوجية، وهي مقاومة لأنها تتصدي بقوة للمفاهيم والقيم التي يروجها هذا النظام عن المرأة ليجعلها كائناً تابعاً للأبد، وهي تغييرية لأنها تعنى بزعزعة الأوضاع القائمة وإعادة بناء أوضاع جديدة أكثر إنصافاً.

وبناء على ذلك فإنه في إطار تفعيل فلسفة التربية النسوية، فإن المرأة لن تصبح ما يقرره الرجل، ولن تكون الأنوثة حتمية بيولوجية ولا ضعف وخضوع واستسلام، إلى غير ذلك من المفاهيم والقيم التى كرسها النظام الأبوي ليصنع صورة نمطية جامدة للمرأة.

ومن هذا المدخل أثار النسويون أسئلة محورية عن الفصل بين المجالين العام والخاص، وأشاروا إلى أن هذا الفصل هو الذي أعطى للرجال الحرية للسيطرة و بعنف على النساء والأطفال ضمن المنزل الأبوي، ولذلك يشدد بعض النسويون على ضرورة أن تمتد مبادئ العدالة والمساواة من الإطار العام في الدولة إلي الإطار الخاص في الأسرة Okin , (1998).

لقد تبنت الحركة النسوية في ستينيات القرن الماضي فكرة " الإنسان كائن سياسي" وقد تزامنت هذه الفكرة مع فكرة أن الرجال هم الأكثر عظمة سياسياً، والتي أثرت في الطرق التي قاستها النساء من السيطرة في الإطار الخاص في الأسرة، وكيف أن تأثير قوة الرجال في حياة النساء الشخصية بدورها قيدت قدراتهن في المجال العام (هيلد ، 2008 ، 212).

ولذلك اعتبرت النسويات اختلاف النوع مصدراً أساسياً للمواطنة، فقد رأين أن من أسباب ضم النساء لدائرة المواطنة هو اختلاف نوعهن الذي من شأنه أن يقود إلى مجتمع أفضل وسياسات أحسن (فوت ، 2004، 50).

وبصفة عامة فقد حرص المنظرون النسويون على أن يكون لدى النساء كم كاف من الاستقلالية والذاتية الفردية لمقاومة رؤية الجماعات والأسر التقليدية للمرأة باعتبارها كائناً تابعاً لايملك من أمر نفسه شيئاً (Meyers, 1994).

وخلاصة القول فإن فلسفة التربية النسوية، شأنها شأن أية فلسفة تربوية أخرى، لديها منطلقات، ونظرة للطبيعة البشرية للمرأة، وغايات تربوية تنشغل بتحقيقها، وآليات تضع الغايات موضع التنفيذ، وفيما يلي توضيح ذلك:

(3) منطلقات فلسفة التربية النسوية:

تنطلق فلسفة التربية النسوية من المنطلقات الآتية:

- دونية المرأة ليست حتماً مقضياً ولا حكماً إلهياً لا راد له.
- سيطرة الرجال على النساء لابد أن تنتهي.
- التجربة النسائية مهمة كأهمية تجربة الرجال.

- للنساء حقوق متساوية مثل الرجال.

- للنساء رؤية خاصة للمجتمع والحياة مبنية على خبراتهن.

- الاختلاف بين الرجل والمرأة، يتجاوز الاختلافات البيولوجية إلى المعاني ذات الصلة بعلاقات القوى بين الجنسين.

- الاختلاف لا يكون أبداً مبرراً للقهر.

- امتلكت النساء تقليدياً قدراً قليلاً من الخصوصية بسبب الأدوار الثانوية والاعتنائية المفروضة عليهن(Allen , 1988).

- للمجتمعات الدور الأكبر فى تقليص فرص النساء، مقارنة بالرجال، على مدار التاريخ.

(4) مضمون فلسفة التربية النسوية:

(أ) هوية المرأة:

تؤكد سيمون دي بوفوار أن المرأة يمكن أن تتغير لو أدركت معنى الذات التي حرمت منها، ومتى تم ذلك فسوف يترتب عليه "تحول داخلي" بمعنى أن المرأة ستصبح موجودة لذاتها وستصبح فاعلاً مثلها فى ذلك مثل الرجل، وتصبح آخر بالنسبة له بقدر ما هو آخر بالنسبة لها (بوفوار، 2006).

وانطلاقاً من هذه الرؤية إهتم الفلاسفة النسويون، خاصة في الموجة الثالثة، ببحث مفهوم الهوية عن طريق تحليل العلاقة بين اللغة والمعنى والسلطة، وقد نقل هذا التحليل النسوية إلى مبحث الوجود.

يذهب الفكر النسوي إلى أن النساء يمتلكن قدرات أكثر مما يمتلك الرجال، فهن يمتلكن القدرة على إنجاب كائنات إنسانية، كما يؤكد أن علماء النفس الذين فتشوا عن نقاط ضعف النساء وسلبياتهن، لم يستطيعوا الانتباه إلى نقاط قوتهن، ومن ثم انشغل الفكر النسوي بكشف الكثير من الانحياز ضد المرأة في المعرفة و في العلوم الاجتماعية والنفسية والتاريخ والفلسفة(Alcoff & potter,1993) ليعيد تشكيل تصورات النساء في كل تنوعاتها العرقية والجنسية والاقتصادية والإثنية والبيئية والتاريخية، ويلح الفكر النسوي على ضرورة النظر إلى تجارب النساء بأهمية مساوية لأهمية تجارب الرجال (Narayan, 1997).

ومن هنا فقد بدأت النسوية تستفيد من علم الأعراق وأجناس البشرية والدراسات الانثربولوجية لمجتمعات بدائية كثيرة، الأم فيها هي المركز، وصولاً إلى العصر الأمومى المهدر من التاريخ، وذلك لإثبات أن تفوق الرجل الذكر وسيادته ليس قانوناً شاملاً للبشرية (الخولى، 2005، 31).

وقد انتهى النسويون إلى أنه إذا كانت الذات يمكن أن تعرف كقوة عقلانية، إذن لا تخصيص للدور يتبعها، كما فعل الوجوديون، ومن ثم فقد ذهبت النسوية في مرحلتها الثالثة إلى أن حجة العقلانية المتجاوزة هي حجة واهية ومتصدعة(هاواى ، 2004 ، 186).

وإذا كانت مفاهيم الحداثة تؤكد الثنائيات والعلاقات الهرمية؛ من قبيل(عام، خاص)، (شامل، جزئي)،(عقل ، عاطفة)، (ثقافة ، طبيعة)، فإنه يصبح واضحاً أن ما يخص الأنوثة هو الشطر الثاني وهو الأدنى من هذه العلاقات الهرمية، ووفقا لهذا فإن ما بعد الحداثة محاولة لتدمير السلطة الهرمية وتوضيح العلاقة المستقلة، وربما هذا يوضح إلى

أي حد استفادت النسوية من مناهج ما بعد الحداثة لإثبات الهوية المستقلة للمرأة على المستوى الفلسفي.

كما اهتم الفلاسفة النسويون ببحث مسألة الهوية على المستوى الاجتماعي، فراحوا يفتشون فى الآليات التى يواصل بها النظام الأبوي تشويه و سحق الهوية الأنثوية، ومن هذه الآليات على سبيل المثال: **الثقافة واللغة والجسد**، والسينما، وفيما يلي بيان ذلك:

تتفق معظم النسويات فى نظرتهن إلى **الثقافة** باعتبارها أمراً سياسياً، وباعتبار أن الصور والمعاني والرؤى الثقافية تعمل على تعريف معنى المرأة والسيطرة عليها.

ففي كتابها "السحر الأنثوي 1963" تدعو "بيتي فريدان" إلى "إعادة تشكيل كامل للصورة الثقافية للأنوثة بما يسمح للمرأة بالوصول إلى النضج والهوية واكتمال الذات، ويقوم مفهوم السحر الأنثوي على أن أسمى قيمة فى حياة المرأة هي تحقيق أنوثتها(ثورنام(أ) ، 2002، 65، 66).

كما أدركت النسوية ما قامت به **اللغة** بدورها فى تجسيد الذكورية المهيمنة، وحرصت علي كشفه والتحرر منه، فاللغة ليست مجرد وسيط شفاف محايد يحمل المعنى، بل هي ككل مؤسسة اجتماعية محملة بأهداف وقيم ومعايير المجتمع الأبوي، فتوضح اللغوية الاسترالية "ديل سنبدر" فى كتابها "اللغة صنيعة الرجل" عام 1980 أن اللغة تساهم فى أسلوب إدراكنا للعالم، واللغة فى هذا تعالج العالم كما يراه الرجل لتصبح خبرة المرأة مهمشة (الخولي ، 2005 ، 32).

وقد حاولت المنظرات الفرنسيات استجلاء الطرق التى تؤدى بها اللغة إلى تكوين الاختلاف الجنسي واستعن في ذلك بأعمال "جاك لاكان" صاحب نظرية التحليل النفسي

الفرنسية؛ وصف "لاكان" دخول الطفل إلى النظام الرمزي عن طريق اكتساب اللغة، ويرى "لاكان" أن النظام الرمزي أبوي بطبيعته لأنه يشكل المعنى من خلال مجموعة من التقابلات الثنائية مثل الرجل والمرأة والإيجابية والسلبية التى يأتي فيها العنصر المذكر متميزاً دائماً، فهو بذلك قانون الأب وعلامته المميزة هي رمز الذكورة (ثورنام(أ) ، 2002 ، 72،73).

ومن خلال تحليل معين للغة والمعنى فإن الكثيرين من أنصار النسوية قد قبلوا بالإدعاءات التفكيكية القائلة بأن التفكير الغربي يقوم على العقلانية، والتفكير العقلاني يتركز حول الذكورية، فهو يوصف على أنه ذكرى لأن مصطلحاً واحداً وهو الذكورة مميز ومفضل على المصطلح الآخر وهو الأنوثة (هاواى ، 2004 ، 184 ، 185).

وتفسير هذا هو أن كل مصطلح مهيمن يكتسب مكانته من ناحيتي المعنى والهيمنة بالاعتماد على تعريف فرعى أو اصطلاح تابع، فقد يكون من المستحيل أن نعرف المقصود بالذكر دون الرجوع والإشارة إلى الفاعلية والعقل، وهذان المصطلحان يعتمدان على التفرقة الطبيعية عن الأنثى التي هي السلبية والعاطفة.

وبرغم من أهمية اضطلاع النسوية بتعرية المنهج الخفي الذي تضطلع به اللغة في النظام الأبوي لقمع المرأة، ومحاولة إيجاد حل له فى اللغة أيضاً، إلا أن هذا يعتبر في نظر البعض تدميراً للنضال السياسي النسوي الذي يجب أن يقوم على هوية اجتماعية و سياسية مشتركة.

أما عن الجسد فقد كانت مسألة التمثيل السلبي للمرأة باعتبارها موضوعاً لتحديق الرجل من الموضوعات الرئيسة في حركة الموجة النسوية الثانية، ولعل أهم الملامح الرمزية في هذه الموجة هي الهجوم على الرموز البصرية لصناعة الجمال أو الأشكال

التشيئية، وهذا ماحدث في مظاهرة الاحتجاج على مسابقة ملكة الجمال في كل من أمريكا وبريطانيا عندما قامت النساء بتحطيم الأدوات القمعية للأنوثة.

ويعتبر كتاب طرق الرؤية "لجون بيرجر" العمل الذي فتح مناقشة سياسية حول جسد المرأة من خلال المقابلة بين علاقات السلطة المضمرة فى تمثيل الرجال والنساء، فحضور الرجل يبشر بالقوة بينما حضور المرأة يوحى بأنها تعرض نفسها وهى واعية بهذا الوضع، وقد ربط "بيرجر" بين عودة ظهور الجسد العاري في عصر النهضة وبين ظهور الرأسمالية والنزوع إلى تصوير الممتلكات ومن بينها النساء(كارسون ، 2002 ، 183).

كما بدأت النسوية تهتم بالسينما باعتبار ذلك فعلاً سياسياً ملحاً؛ فبدون الأدوات التحليلية لن نتمكن من تغيير الممارسات القائمة، وكانت رائدات النسوية بدءاً من "سيمون دى بوفوار" يعتبرن السينما أداة رئيسة لتوصيل الأساطير التي نجدها في التقاليد واللغة والحكايات والأغاني والأفلام، ولما كان تمثيل العالم كالعالم نفسه من صنع الرجل، فقد أصبح حتماً على المرأة أن ترى نفسها من خلال هذا التمثيل(ثورنام (ب) ، 2002 ، 146).

ولذلك ركزت الكاتبات النسويات الأمريكيات على موضوع القوالب النمطية لأدوار الجنسين، وانصب اهتمامهن على فضح الزيف والقمع فى الصور التي تقدمها السينما للمرأة، إذ يرين أن الأفلام السينمائية تعبر عن الهياكل الاجتماعية وتسيء تمثيلها وفقاً لخيالات صانعيها، وهو ما يترتب عليه ظهور قوالب نمطية تؤدي إلى تدعيم أو بناء صور التحيز لدى المشاهدين الذكور، وإلى إفساد رؤية المرأة لذاتها(المرجع السابق، 147، 148).

ولقد أصرت"كيت ميليت"على أن تقرأ أعمال الروائيين قراءة إيديولوجية؛ باعتبارها خطاباً ينطلق من الأوضاع الاجتماعية والثقافية للنظام الأبوي ويعبر عنها، ومن ثم فقد أسست "ميليت" لونا جديداً من التحليل النسوى الذي أدى إلى إنتاج مجموعة من الكتابات النقدية حول الأدب والسينما والثقافة الشعبية (ثورنام(أ) ، 2002، 67، 68).

(ب) غايات فلسفة التربية النسوية:

تستهدف فلسفة التربية النسوية مقاومة النظام الأبوي بتحقيق الغايات الآتية:

- خلخلة الأوضاع القائمة؛ فالنسوية برنامج ثوري، ورغم هذا فإنها لا تحاول أن تجعل النساء تحل محل الرجال في هرم السيطرة، ولكنها تحاول تحطيم السيطرة ذاتها.
- إسقاط الهرمية التي يروج لها ويتذرع بها النظام الأبوي لاستبعاد النساء واستبدالها بالمساواة، عن طريق إعادة بناء المعرفة وطرق التفكير وأنماط السلوك، و تغيير فكر المجتمع وثقافته.
- تحويل علاقات القوة، ويتحقق ذلك بانخراط النساء في العملية التاريخية والسياسية والفكرية لتأسيس أنفسهن ككائنات فاعلة لصنع عالم مختلف، إن النسويين لا يحاولون تبديل الرجال بالنساء في المواقع الحالية للقوة، بل يحاولون تغيير طريقة التفكير في هذه المواقع وأنظمتها(Hartsock, 1996).
- إعادة بناء الأدوار الاجتماعية لدعم العدالة في المجالين العام والخاص؛ بتحقيق العدالة في الأسرة وأيضاً في الدولة: في توزيع أكثر إنصافاً للعمل بين النساء والرجال، وفي حماية الضعفاء من العنف والإساءة، وفي الاعتراف بفرديتهم.

- إيقاظ الوعي النسوي؛ وهو عملية تشتمل على عدة مراحل هي: وعى النساء بأنهن ينتمين إلى فئة تابعة وثانوية، أن هذا الوضع ليس أمراً طبيعياً بل مفروضاً عليهن من المجتمع ، ضرورة تضامن النساء للتخلص من الظلم الواقع عليهن، العمل في سبيل صياغة رؤية بديلة للنظام الاجتماعي بما يضمن للرجال والنساء الاستقلالية وحق تقرير المصير (Lemer, 1993).
- اكتشاف وبلورة للأنثوية، من خلال التأكيد على الاختلاف بين النساء و الرجال، والعمل على اكتشافه وتفعيله وإبراز ما يميز الأنثى والخبرات الخاصة بالمرأة.

(ج) آليات فلسفة التربية النسوية:

بداية لابد من الإشارة إلى أن جميع التيارات النسوية تسلم بوجود قمع تعيشه النساء، إلا أن إدراكهن لعوامل هذا القمع قد اختلف من تيار نسوى لآخر، فقد تراوحت هذه العوامل بين افتقار النساء للاحترام و التقدير(ستاينم ، 2006) وعدم وجود وسائل لتنظيم أنفسهن(دي بوفوار ، 2006)، وتعلقهن بالإثارة وليس بالفضائل (ولستونكرافت ، 2006)، والايديولوجية الأبوية (ثورنام(أ) ، 2002)، والتربية (هودجسون ، 2002)، والتكيف الاجتماعي(دالي ، 2006)، وفي الواقع أن هذا الطرح ليس أكثر من جهد فردي لمنظرات نسويات ربما لم يعاصرن بعضهن البعض، ومعنى هذا أنه لا يوجد مشروع نسوي واحد متفق عليه لمقاومة النظام الأبوي.

وهذا في حد ذاته مبرر يدفع للتعرف إلى عوامل قمع المرأة وأيضاً استراتيجية المقاومة لدى بعض تيارات النسوية السياسية المعاصرة ممن يمثلن الموجة النسوية الثانية وهي تيار النسوية الليبرالية، والنسوية الاشتراكية الماركسية، والنسوية الراديكالية.

تبنت **النسوية الليبرالية** تحقيق المساواة بين الرجال والنساء من خلال الاصلاح القانوني والسياسي، والنسوية الليبرالية حركة فردية تؤمن بأن كل النساء قادرات على تطوير قدراتهن لإنجاز المساواة، ومن أهم قضاياها حق المرأة في الانجاب والاجهاض والتربية والتصويت والأجر المتساوي مقابل العمل المتساوي(Hooks,1984)، وبصفة عامة انحازت النسويات الليبراليات لبرنامج نسوى يقوم على الحقوق المتساوية والمعاملة المتساوية.

أما **النسوية الاشتراكية** فتؤكد أن قهر المرأة شكل من أشكال البؤس الذي تخلفه الرأسمالية، حيث يقرر "فردريك انجلز" أن الوضع الأدنى للمرأة يعود فى أصله إلى الملكية التي تبغي الشيوعية القضاء عليها(الخولى ، 2005، 22، 23).

وتربط النسوية الاشتراكية قهر النساء بالأفكار الماركسية عن الاستغلال والقهر والعمل، والنسويات الاشتراكيات يرين أن البغاء والعناية بالأطفال والزواج كلها وسائل لاستغلال المرأة في النظام الأبوي الذي يقلل من شأن النساء و عملهن الثري، والنسويات الاشتراكيات يركزن طاقاتهن على تغيير عميق يؤثر على المجتمع ككل أكثر من أي عمل فردي(Ehrenreich,1976)، وذلك انطلاقاً من قول ماركس: عندما يتم التغلب على القهر الطبقي فسوف يتلاشى قهر النساء(Marx,1989).

لقد دفعت "شولاميث فايرستون" فى "جدلية الجنس" بأن قمع المرأة هو أقدم نظام طبقي طائفي في الوجود وأكثر هذه النظم تعنتاً، ويسبق هذا القمع فى ظهوره القمع القائم على العرق أو الطبقة الاقتصادية (ثورنام(أ) ، 2002 ، 68)، وترى أن النظر إلى المرأة على أنها طبقة تابعة ينبع من وظائفها الإنجابية، ومن هنا تقول بأن البنية الأسرية

البيولوجية هي أساس القمع الذي تتعرض له المرأة فى النظام الأبوي (جامبل (ب) ، 2002 ، 441).

تطرح "شيلا روبوثام" فى "وعى المرأة وعالم الرجل" عام 1973 دعوة إلى إحداث ثورة على مستوى الوعي، وترى أن المرأة عليها أن تناضل من أجل السيطرة على كل من الإنتاج والإنجاب، ويتحقق ذلك بظهور حركة نساء الطبقة العاملة لأن تجربتهن تشمل الإنتاج والإنجاب والاستقلال الطبقي والقمع الجنسي، كما تعود لتؤكد ثورة في اللغة والثقافة إلى جانب الهياكل المادية، فعلى الاتجاه النسوي الاشتراكي أن يسعى إلى تغيير العالم الداخلي للخبرة الجسدية والاستعمار النفسي والإسكات الثقافي، وأيضاً العالم الخارجي للظروف المادية الاجتماعية(ثورنام(أ) ، 2002، 70، 71).

وبناءً على ذلك فإن إستراتيجية تحرير المرأة من خلال النموذج الاشتركي الماركسي تتطلب ثورة الطبقة الدنيا؛ أي النساء للسيطرة على كل من الإنتاج والإنجاب، وبذلك يصبح الطريق ممهداً لانهيار البنيات الاجتماعية والثقافية التي تقدم الدعم الأيديولوجى للتقسيم الجنسي، وتشمل الأسرة والأساطير الثقافية والزواج والأمومة.

وأما النسوية الراديكالية؛ فلا ترجع وضع المرأة إلى إقطاع أو ملكية أو استغلال، بل أرجعته أساساً إلى أنوثة المرأة، حيث تتفق النسوية الراديكالية على أن قهر المرأة أكثر قضايا البشرية إلحاحاً وأطولها عمراً وأوسعها انتشاراً، إنها الأصل الأصيل والنموذج لكل أشكال القهر التي عرفتها البشرية (يمنى الخولى ، 2005 ، 28).

ترى "جوليت ميتشيل" عام 1971 أن قمع المرأة يتم من خلال الإيديولوجية التي تتبدى في سيكولوجية الأنوثة وتتجلى فى دور المرأة في الميدان الشخصي أي الجنس والأسرة، وهذا القمع نتاج لأربعة بنيات متمايزة ولكنها متداخلة هى: الإنتاج والإنجاب

والجنس والتربية الاجتماعية للأطفال، ويجب أن يتحقق تحول فى هذه البنيات الأربعة حتى تنجح الحركة الرامية إلى تحرير المرأة (ثورنام (أ)، 2002 ، 69 ، 70).

ويعتقد عدد من المنظرين النسويين الراديكاليين بأن الجنسانية وطريقة تركيبتها الاجتماعية هي أعمق سبب لمكانة النساء الثانوية، حيث تطورت الجنسانية الذكورية بطريقة جعلت السيطرة على النساء جوهرية لها، وتجنس العنف خاصة ضد النساء، وبالنسبة لكثير من النسويين فإن الأدبيات الإباحية (التي تغذي التركيبة الاجتماعية للجنسانية) من جهة، والعنف ضد النساء (الذي يبين هذه التركيبة)؛ هما عاملين حاسمين في السيطرة الذكورية وتضعيف المرأة (Mackinnon, 1989).

تؤمن النسوية الراديكالية بأن السلطة الذكورية هي أصل البناء الاجتماعي لكون الإنسان رجلاً أو امرأة، وترى أن النظام الأبوي لا يمكن إصلاحه ولذلك يجب القضاء عليه، لا على المستوى السياسي والقانوني فحسب، ولكن على المستوى الاجتماعي والثقافي أيضاً (جامبل(ب) ، 2002 ، 458).

كما تؤمن النسوية الراديكالية بقدرة النساء على تحرير أنفسهن فقط عندما يتصرفن تجاه عوامل قهرهن المتأصلة في النظام الأبوي، ونظراً لأن المجتمع غير قادر على إصلاح نفسه بأي طريقة لها معنى، فإنه لا خيار أكثر من التغيير الجذري وإعادة بناء المجتمع لإنجاز أهدافهن(Echols.1989).

تتفق النسوية الراديكالية على هذا ولكنها تختلف على طريقة التخلص منه (الإستراتيجية)، وأوضح الفروق هذه نجدها بين تياري الراديكالية الانفصالية والراديكالية الثقافية، وفيما يلي توضيح موجز لأهم ملامح التيارين:

ربما وجدت إرهاصات مبكرة للتيار النسوي الراديكالي الانفصالي في النصف الثاني من القرن السابع عشر عندما بدأت شاعرات تتناول موضوع صداقة المرأة للمرأة وهذا النوع من الشعر يعبر عن نزعة انفصالية عن مجتمع الذكور أو نزعة شهوانية سحاقية(هودجستون ، 2002 ، 34 ،35).

والنسوية الانفصالية لاتساند العلاقات الجنسية الطبيعية(بين رجل وامرأة)، ويجادل أنصارها بأن التمييز الجنسي غير قابل للحل، كما يعتقدن بأن الرجال غير قادرين على الاسهام الايجابي في تحقيق المساواة، لأنهم حريصون على إعادة إنتاج الديناميات الأبوية(Hoagland,1997)، وتصف مارلين فراي النسويات الانفصاليات باعتبارهن يجافين كل ما يخص الرجال من أمزجة وعلاقات وأدوار وأنشطة ومؤسسات تعمل من أجلهم(Frye,1997).

وتنطلق النسوية الراديكالية الانفصالية من دور المرأة في العلاقة الجنسية والإنجاب وتنادى بالقضاء على الأسرة، وذهبت "جوليت ميشيل" إلى أن الأسرة وضعية ثقافية وليست طبيعية، وترتكز الانفصالية إلى أساس بيولوجي يؤكد تمايز المرأة عن الرجل، خصوصاً في تفردها العظيم بالقدرة على الانجاب، وإن تطرف فريق من التحرريات ورأى الإنجاب هو الباب إلى عبودية المرأة، ومن ثم دعوا إلى وضع تتحرر فيه المرأة من الحمل والإنجاب، لقد رأت الراديكاليات الانفصاليات استبدال المركزية الذكورية بالمركزية الأنثوية واشتد شططهن إلى الحد الذي جعل المرأة حرة في جسدها إلى أبعد مدى، ودافعن عن الحق في ممارسة السحاق(الخولى ، 2005 ، 28 ، 29).

لقد دعت مجموعة من السحاقيات الراديكاليات إلى أن موقف السحاقيات هو تعبير عن ثورة كل النساء عندما تحتدم حتى تصل إلى درجة الانفجار، والسحاق بهذا

الشكل يصبح مرادفاً لتحرير المرأة أي حلاً لمشاكل العلاقات الجنسية مع الرجل،إلا أن "آن كورت" قد ردت على السحاقيات الراديكاليات في العام 1971 بأن أعلنت رفضها للقول بأن النسوية هي النظرية والسحاق هو التطبيق، وفى المقابل طرحت مقولتها بأن السحاق ليس سوى عنصر محدد في مجمل نضال النسوية ضد نظام الأدوار الجنسية (ثورنام (أ)، 2002 ، 62،63).

والراديكاليات التحرريات أصحاب دعاوى سحق الأسرة وحق الإجهاض والسحاق وما إليه، لسن الأغلبية ولا تحظى دعواتهن بقبول واسع بين النسويات، بل كن سبباً لظهور"ما بعد النسوية" في منتصف الثمانينيات " كرد فعل عكسي على الإفراط في المطالبة بحقوق المرأة.

أما النسوية الراديكالية الثقافية، فتمثل إيديولوجيا الطبيعة الأنثوية أو جوهرية الأنوثة وهي تحاول إعادة شرعية ما تعتبره صفات أنثوية مهدرة(Taylor,1993)، والنسوية الثقافية تؤمن بالفروق بين الرجل والمرأة، ولكنها ترجعها إلى عوامل نفسية واجتماعية أكثر منها عوامل بيولوجية أو فطرية(Kramarae,2000).

وتستهدف النسوية الراديكالية الثقافية إثبات الأنوثة بجوار الذكورة في البني الحضارية وليس إحلال الأنوثة محلها، وتطوير المؤسسات التقليدية بما يرفع الغبن عن المرأة و يحقق بنية حضارية أكثر تكاملاً وأكثر عدلاً، إن ما تريده النسوية حقاً هو نقد القطيعة بين الذكورية والأنثوية، إن عدم المساواة الذي ساد الأسرة في الماضي لا يحول دون العمل على تحقيق أسرة تتسم بالمساواة في المستقبل، و مشكلة الأعباء المنزلية لا تحل بسحق الأسرة والإعراض عن الإنجاب، بل فقط بالتعاون في أدائها وإعادة توزيع

الأدوار، وفى كل حال المرأة مختلفة عن الرجل ولا ينبغي أن نتماهى معه (الخولى ، 2005، 29، 30).

إن التفهم النسوي الثقافي المعتدل يعترف بما يمكن أن يحدث من زعزعة للعالم من قبل الانقسامات الإثنية والدينية، ولذلك يسعى إلى تحقيق الاحترام لكل من المساواة والاختلاف بين الرجال والنساء، حيث يمكن أن يكون هذا الاحترام مفيداً في معالجة النزاعات الفئوية، كما يعترف بأنه يمكن لأعضاء الفئات أن يكونوا متساوين ومختلفين، إن احترام الفرد كند يجب ألا يعني اختزاله إلى التماثل، حيث إن فحوى هذا التماثل يعكس صفات الفئة السائدة(Mendus, 1992).

خاتمة البحث:

كان هذا البحث محاولة لتقديم ملامح فلسفة للتربية النسوية من خلال رصد الجدل الدائم بين النظام الأبوي و النسوية فيما يتعلق بتربية المرأة، وقد كشف البحث بالفعل أن هذا الجدل لايزال مستمراً، فالنظام الأبوي متمسك بقناعاته حول صورة نمطية جامدة للمرأة يتصرف على ضوئها دون رغبة منه أو نية لتعديلها أو تغييرها، والنسوية تقاوم بكل السبل الممكنة لتغيير هذه القناعات لصالح علاقة بين الرجل والمرأة تنصف فيها الأنوثة وتجد لها مكاناً بجوار الذكورة في سياق الحياة الانسانية، ورغم عدالة مقصد النسوية إلا أن البحث قد أظهر اختلافاً وتبايناً بين التيارات النسوية المتعددة من أجل تحقيق هذا المقصد، ويرجع ذلك إلى تشدد بعضها إلى درجة الانفلات والشطط وربما هذا هو حال الحضارة الغربية بأسرها.

وبرغم من الوضع الأكاديمي الذي حققته النسوية وتحولها من النظرية إلى الفلسفة وتبنيها لفلسفة ما بعد الحداثة بآلياتها التفكيكية لبحث الهوية الأنثوية وإثبات

الخصائص المتفردة للمرأة، إلا أن بعض التيارات النسوية المتشددة قد وقع في فخ التحيز الكامل للمرأة على حساب الأخلاق والقيم الانسانية، متناسية القوانين الطبيعية للوجود البشري والشرائع الدينية التي تنظم الحياة على الأرض، ومن أهم مظاهر هذا التشدد ما ادعته بعض التيارات النسوية من حق المرأة في السيطرة على الانتاج الإنجاب والإجهاض واعتبار الأسرة هي أساس قمع المرأة في النظام الأبوي، بل والأكثر من ذلك فقد إشتد شطط بعضها إلى الحد الذي وصل إلى مجافاة عالم الرجال والقضاء على الأسرة والانجاب وإحلال المركزية الأنثوية محل المركزية الذكورية، والمناداة بحق المرأة في السحاق واعتبار كل هذا مرادفاً لتحرير المرأة.

وفي الواقع أن هذا التشدد ليس لسان حال كل النسوية، إنما هو انحراف لفصائل شاردة منها، و لا يمكن أن يكون بأي حال من الأحوال سبباً في إهدار كفاح التيارات المعتدلة للنسوية من أجل إعادة اكتشاف الخصائص الأنثوية المهدرة على مر التاريخ الانساني، وإثبات الأنوثة بجوار الذكورة في السياق الطبيعي للحياة الانسانية.

إن تحقيق المطالب العادلة للنسوية لن يكون إلا عن طريق تبني النسوية لفلسفة تربوية تعكس مطالبها العادلة في مجتمع ينظم شئونه طبقاً لمصالح كل فئاته، وقد اجتهد هذا البحث في تصور ملامح هذه الفلسفة التربوية التي يمكن أن تكون صمام الأمان والإطار الذي ينتظم جدل العملية التربوية، النظامية وغير النظامية، الساعية إلى تحرير المجتمع من الانقسامات الجنسوية، فالنظام التربوي الواحد يقدم لأبناء المجتمع جميعاً ذكوراً وإناثاً تربية محايدة وميسرة لاستمرار قيم العدل والمساواة والحرية.

المراجع

1- أبو طيرة، منى حسين (2004). دراسة مقارنة لتصور كل من الجنسين لنفسه وللجنس الآخر، في. محمد السيد خليل وآخرون : صورة الذات والآخر، دراسات في التفاعل الاجتماعي، الجزء الثاني، الرجل والمرأة وبعض الفئات الاجتماعية الأخرى، القاهرة: دار الحريري، 15-44.

2- أحمد، ليلى (1999). المرأة والجنوسة في الاسلام، الجذور التاريخية لقضية جدلية حديثة، ترجمة منى ابراهيم وهالة كمال، القاهرة: منشورات المجلس الأعلى للثقافة.

3- آدمز، فرجينيا (2006). الذكر والأنثى- الاختلافات بينهما، في: ايفلين آشتون وآخرون(تحرير). النوع : الذكر و الأنثى بين التمييز و الاختلاف ، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، 35-44.

4- إمام، عبد الفتاح إمام (1994). الطاغية، دراسة فلسفية لصور من الاستبداد السياسي، سلسلة عالم المعرفة، العدد183، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

5- إمام، عبد الفتاح إمام (2005). مقدمة المترجم، في. سوزان موللر أوكين : النساء في الفكر السياسي الغربي، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، 5-11.

6- إمام، عبد الفتاح إمام (1993). مسيرة الديمقراطية، رؤية فلسفية، مجلة عالم الفكر، 22(2) الكويت: وزارة الإعلام.

7- أندرسون، باميلا (2002). النسوية والفلسفة، في: سارة جامبل(محرر) . النسوية وما بعد النسوية، ترجمة أحمد الشامي، القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة ، العدد 483، 219-232.

8- أوزوريل، فاطمة الزهراء (2003). المسألة النسائية في الخطاب العربي الحديث من التحرر إلي التحرير، القاهرة : المجاس الأعلى للثقافة.

9- أوكين، سوزان موللر (2005). النساء في الفكر السياسي الغربي، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مكتبة الأسرة.

10- بارون، بث (1999). النهضة النسائية في مصر، الثقافة و المجتمع و الصحافة، ترجمة لميس النقاش، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، العدد 118.

11- برانميلر، سوزان (2006). العاطفة، في: ايفلين آشتون وآخرون(تحرير)، مرجع سابق، 185-198.

12- بروني، بريجيد (2006). النساء خلف قضبان خفية، في: ايفيلين آشتون وآخرون، مرجع سابق، 403-410.

13- برينتون، كرين (2002). تشكيل العقل الحديث، ترجمة شوقي جلال، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة .

14- بوفوار، سيمون دي (2006). المرأة باعتبارها آخر، في: إيفلين آشتون وآخرون(تحرير)، مرجع سابق،177-184.

15- تاكر، جوديث ، مريوذر، مارجزيت (2003). النساء والنوع في الشرق الأوسط الحديث، فصول في التاريخ الاجتماعي، ترجمة أحمد علي بدوي، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، العدد 498.

16- تالبوت، ماري م. (2002) : النسوية واللغة، في. سارة جامبل(محرر). النسوية وما بعد النسوية، ترجمة أحمد الشامي، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة ، العدد 483، 209-218.

17- ثورنام، سو (أ) (2002). الموجة النسوية الثانية، في: سارة جامبل (محرر)، مرجع سابق، 57-76.

18- ثورنام، سو (ب) (2002). النسوية والسينما، في: سارة جامبل (محرر)، مرجع سابق، 145-160.

19- جامبل، سارة (أ) (2002). مقدمة. في: سارة جامبل ،(محرر)، مرجع سابق،13-17.

20- جامبل، سارة (ب) (2002). المعجم النقدي، في : سارة جامبل(محرر) ، مرجع سابق، 261-525.

21- جعفر، محمد أنس (1987). الحقوق السياسية للمرأة في الإسلام والفكر والتشريع المعاصر، القاهرة: دار النهضة العربية.

22- جلبرت، لوس و و بستر، بولا(2006). مخاطر الأنوثة، في: ايفيلين آشتون وآخرون(تحرير)، مرجع سابق، 75-96.

23- جمعة، سلوى شعراوي(2005). مواطنة المرأة، جدلية التمكين و التهميش، في. المواطنة المصرية و مستقبل الديمقراطية؛ رؤى جديدة لعالم متغير، أعمال المؤتمر السنوي السابع عشر للبحوث السياسية 21-23 ديسمبر 2003 ، المجلد الثاني ، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية،877-895.

24- جولدنبرج، فيليب(2006) : هل النساء متحيزات ضد النساء، في: ايفلين آشتون وآخرون(تحرير)، مرجع سابق، 397-402.

25- حاتم، ميرفت(2003). التحديث والدولة والأسرة في دراسات عن الشرق الأوسط، في. جوديث تاكر ومارجريت مريوذر، مرجع سابق، 97-130.

26- خان، فريدة(2005). العنف بين الجنسين وخطاب التنمية والتطوير في بنجلاديش، ترجمة آمال الكيلاني، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد 198، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، 37-54.

27- الخولي، يمنى طريف(2004). تصدير، في. ليندا جين شيفرد: أنثوية العلم من منظور الفلسفة النسوية، ترجمة يمنى طريف الخولي، سلسلة عِالم المعرفة، العدد306، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 7-18.

28- الخولي، يمنى طريف(2005). النسوية وفلسفة العلم، مجلة عالم الفكر، 34 (2) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 9-70.

29- دالي، ماري(2006). أشكرك ربي لأنك خلقتني إمرأة، في: ايفلين آشتون وآخرون(تحرير)، مرجع سابق، 219-224.

30- رامزي، دانييل(2002). النسوية و التحليل النفسي، في سارة جامبل(محرر)، مرجع سابق، 245-260.

31- رايت، ستيفاني هودجسون(2002). بواكير النسوية، في سارة جامبل(محرر)، مرجع سابق، 21-38.

32- السعيد، رفعت(2000). التنوير عبر ثقب إبرة، القاهرة: مكتبة مدبولي.

33- زكريا، فؤاد (2004). جمهورية أفلاطون، دراسة وترجمة، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

34- الساعاتي، سامية(2006). المرأة والمجتمع المعاصر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة.

35- ساندرز، فاليري(2002). الموجة النسوية الأولي، في: سارة جامبل(محرر)، مرجع سابق، 39-56.

36- ستاينم، جلوريا (2006). التضامن بين النساء، في: ايفيلين آشتون وآخرون(تحرير)، مرجع سابق، 199—206.

37- شرابي، هشام(2000). النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر، الطبعة الثالثة، بيروت: دار نلسن.

38- شيفرد، ليندا جين(2004). أنثوية العلم من منظور الفلسفة النسوية، ترجمة يمنى الخولي، سلسلة عالم المعرفة، العدد306، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

39- غليون، برهان (1987). الوعي الذاتي، الدار البيضاء: منشورات عيون.

40- فلايشمان، إلين(2003). النهضة الأخرى، ظهور الحركات النسائية في الشرق الأوسط الحديث في. تاكر مريودز(محرر)، مرجع سابق، 131-192.

41- فوت، ريان (2004). النسوية والمواطنة، ترجمة أيمن بكر وسمير الشيشكلي، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، العدد601.

42- فوكا، صوفيا (2002). النسوية و النوع ، في : سارة جامبل(محرر)، مرجع سابق، 93-106.

43- كارسون، فيونا (2002). النسوية والجسد، في : سارة جامبل(محرر)، مرجع سابق، 177-194.

44- كريم، سيد (1994). المرأة المصرية في عهد الفراعنة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

45- كيجان، دورثي ماك (2006). أن تكوني إمرأة، في: ايفلين آشتون وآخرون(تحرير)، مرجع سابق، 231-242..

46- ماكنتوش، برودنس(2006). الرجولة والأنوثة، في: ايفيلين آشتون وآخرون(تحرير)، مرجع سابق، 59-66.

47- مجدة أحمد محمود (2004). الرؤية المتبادلة بين جيلين، دراسة في الصور النمطية الجامدة ، في. محمد السيد خليل وآخرون، مرجع سابق، 147-247.

48- مورز، أنليس (2003). قانون الأسرة في الاسلام بين النصوص القرآنية والممارسات الاجتماعية، في: تاكر، مريوذر(تحرير)، مرجع سابق، 193-240.

49- ميل، جون ستيوارت (2006). تبعية المرأة، في: ايفلين آشتون وآخرون(تحرير)، مرجع سابق، 269-286.

50- هالة كمال(2006). تقديم ، في: إيفيلين آشتون وآخرون(تحرير)، مرجع سابق،9-24.

51- هاواي، جل (2004). الفلسفة النسوية، في. أوليفر ليمان(محرر) . مستقبل الفلسفة في القرن العشرين، ترجمة مصطفي محمود محمد، سلسلة عالم المعرفية، العدد 301، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 181-2002.

52- هيلد، فيرجينيا (2008). أخلاق العناية، ترجمة ميشيل حنا متياس، سلسلة عالم المعرفة، العدد356، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

53- وانتروب، باميلا (2006). المخ، مخ الذكر ومخ الأنثى، في: إيفلين آشتون وآخرون (تحرير)، مرجع سابق، 45-58.

54- ولستونكرافت، ماري (2006). دفاع عن حقوق المرأة، في إيفيلين آشتون وآخرون (تحرير)، مرجع سابق، 245-268.

55- ويزتين، ناعومي (2006). علم النفس ونظرة إلي الأنثى، في: ايفلين آشتون وآخرون (تحرير)، مرجع سابق، 155-176.

56- Alcoff Linda & Potter Elizabeth, Eds (1993). Feminist Epistemologies, New York: Routledg.

57- Allen Anita (1988). Uneasy Acces: Privacy For women in a free Society, Totowa N. J.: Row man and little field.

58- Annette, Paier (1994). Moral Prejudices: Essays on Ethics, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

59- Collins Dictionary and Thesaurus (2006). London: Collins.

60- Crawford, Mary Chaffin, Roger, Fetton, Lori, (1995). Cognition in Social Context, Journal of Learning and Individual differences, Vol. 7(4), 341-362.

61- Echols, Alice (1989). Daring to be bad: radical feminism in America, 1967-1975. Minneapolis: University of Minnesota Press.

62- Ehrenreich, Barbara. "What is Socialist Feminism" WIN Magazine, 1976.

63- Freedman, Estelle B. (2003). No Turning Back: The History of Feminism and the Future of Women. Ballantine Books.

64- Frye, Marilyn (1997). "Some Reflections on Separatism and Power". in Meyers, Diana T.. Feminist social thought: a reader. New York: Routledge.

65- Gilligan, Carol (2008), "'In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and Morality'", Harvard Educational Review 47 (4): 481–517,

66- Hartsock C. M. Nancy (1996)." Community, Sexuality, Gender: Rethinking Power," in Revisioning the Political: Feminist

Reconstructions of Traditional Concepts in western Political Theory, eds. Nancy J. Hirschmann and Christine Di Stefano ,Boulder, Colo.: Westview Press.

67- Hoagland, Sarah (1997). Lesbian Ethics. Venice, CA: LE publications, Available at http://en.wikipedia.org/wiki/Sarah_Hoagland

68- Hooks, bell (1984). "Feminist Theory: From Margin to Center" Cambridge, MA: South End Press.

69- Humm, Maggie (1992). Modern feminisms: Political, Literary, Cultural. New York: Columbia University Press.

70- Kramarae, Cheris; Spender, Dale (2000). Routledge international encyclopedia of women: global women's issues and knowledge. New York: Routledge.

71- Krolokke, Charlotte; Anne Scott Sorensen (2005). "Three Waves of Feminism: From Suffragettes to Grrls". Gender Communication Theories and Analyses: From Silence to Performance. Sage.

72- Lemer Gerda (1993). The Creation of feminist consciousness: from the middle age to eighteen. Seventy, Oxford university press.

73- Mackinnon A. Cartharine (1989). Toward a Feminist Theory of the state Cambridge Mass.: Harvard University Press.

74- Marx, Karl, Capital translated by B. Fowkes, Penguin Classics.Available at http://en.wikipedia.org/wiki/Feminism#cite_ref-Marx_89-0#cite_ref-Marx_89-0

75- Mendus Suzan (1992)."Losing the Faith: Feminism and Democracy" in Democracy: The Unfinished Journey, ed. J. Dunn Oxford: Oxford University Press.

76- Meyers T. Diana (1994). Subjection and subjectivity: Psychoanalytic Feminism and Moral Philosophy, New York: Routledge.

77- Narayan Uma (1997), Dislocating Cultures: Identities, Tradition, and Third World Feminism, New York: Routledge.

78- Okin Suzan Mollar (1998)."Feminism and Multiculturalism: Tensions", Ethics 10 July, 661-684.

79- Taylor, Verta (1993). Women's Culture and Lesbian Feminist Activism: A Reconsideration of Cultural Feminism". Signs, The University of Chicago Press.

80- Wright, Elizabeth (2000). Lacan and Post feminism (Postmodern Encounters). Totem Books.

81- Zajko, Vanda; Leonard, Miriam (2006). Laughing with Medusa: classical myth and feminist thought. Oxford: Oxford University Press.



المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها التعليم العالي من خريج المرحلة الثانوي (دراسة تحليلية)

د. بدر بن جويعد العتيبي *

مقدمة :

تقف النظم التعليمية الآن أمام مفترق طرق صعب وشاق، فقد تغيرت من حولها الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية التي كانت تمارس في ظلها الكثير من أساليب التعليم المعتمد على نقل المعرفة والقيم والاتجاهات من بيئة محدودة في الزمان والمكان إلى المتعلم.

لقد كان نظام التعليم في الماضي مطالباً بأن يحقق قدراً مناسباً من التكيف والتطبيع الاجتماعي للفرد مع مجتمعه وفقط، ولكن هذا التوجه لم يعد كافياً لمواجهة تحديات اليوم، فالمتعلم اليوم لم يعد مطالباً بمجرد متابعة وتلقي المعلومات وحفظ المعارف والمهارات ولكنه أصبح مطالباً أن يكون إيجابياً ومشاركاً في تغيير الواقع باستخدامها وإعادة توظيفها التوظيف الأمثل.

لذلك بات أمام نظم التعليم عدداً من التحديات والمصاعب التي يجب أن تواجهها بخطى ثابتة وهذا يحتم عليها أن تسرع الخطى نحو الإصلاح التعليمي الشامل سواء في أهداف التعليم وأساليبه وأدواره ومؤسساته.

ومن خلال هذا التوجه العالمي الحديث أصبح التعليم هو سلاح الأمم الفعال الذي من خلاله تتمكن الأمم من تحديات الحاضر، وتتمكن في الوقت نفسه من رسم خطى المستقبل بثقة وثبات.

---

* كلية التربية – جامعة الملك سعود .

وقد شهدت السنوات العشر الأخيرة حالة من المراجعة شملت الفكر والممارسة التربوية على كافة المستويات والمراحل التعليمية.

وحتى لا تصبح المراجعة تراجعاً، زاد دور التعليم في التنمية وتحقيق التقدم الاجتماعي مما يلقى على عاتق النظم التعليمية مسئولية كبيرة أمام مجتمعاتها، وإذا كانت المراجعة أمراً مهماً فإن تحديد الأولويات والمهام أمر أهم.

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لسبر أغوار المستقبل وقراءة في متطلباته وتداعياته وكيفية الاستعداد الجدي لمواجهة آثاره المتوقعة على كافة الأصعدة، ولذلك فإن هذه الدراسة تتناول قضيتي التعليم الثانوي ومتطلباته والتعليم العالي وغاياته، وكيف يمكن للتعليم الثانوي أن يكون لبنة البناء الأولى الصالحة الداعمة لتقدم المجتمع فكرياً واقتصادياً واجتماعياً وأخلاقياً.

مشكلة الدراسة:

تعد العلاقة بين مرحلتي التعليم الثانوي والعالي في مقدمة القضايا التي يحتد حولها النقاش الآن وتحتقن حولها الفكر والواقع التربوي، فالمرحلتان هما الأقرب للتعامل المباشر مع المتغيرات المعرفية والتكنولوجية التي نعايشها والمتعلم المنتسب لأي منهما هو المرشح الأول والأوفر حظاً دون الشرائح العمرية الأخرى بالمجتمع لممارسة دور ما مطلوب أن يؤديه داخل مجتمعه ومواكباً لتلك التغيرات.

وكي تتحقق منظومة التعامل بين التعليم الجامعي والتعليم الثانوي العام لابد من استيعاب كل المتغيرات فكراً وعملاً من خلال عمليات إعداد متصلة ومتناغمة بين كل من التعليم الثانوي والعالي.

وتظهر الكثير من مؤسسات التعليم العالي امتعاضها من مستوى الإعداد الذي يتوافر لخريج المدارس الثانوية المقبول بمؤسساتها، الأمر الذي يؤثر سلباً على نوعية مدخلات هذا النظام ومن ثم خريجيه.

وتدفع المرحلة الثانوية عنها تلك الاتهامات بأن القدر الذي تزود به طلابها من المهارات والقدرات والمعارف هو المناسب لنضجهم العقلي، وأنها تقوم بالإعداد العام وليس الأكاديمي والذي يبقى شأناً للمرحلة التي تليها ونقصد بها المرحلة الجامعية.

لذلك فإن المشكلة الرئيسة التي تتناولها الدراسة تتبلور في السؤال الرئيس التالي:

ما المتطلبات الواجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية من المعارف والمهارات والاتجاهات ليكون قادراً على مواصلة التعليم العالي؟.

وتفرع عن هذا التساؤل الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

1 - ما المتطلبات المعرفية للتعليم العالي الواجب توافرها في خريجي المرحلة الثانوية؟.

2 - ما المتطلبات المهارية للتعليم العالي والتي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية؟.

3 - ما المتطلبات القيمية للتعليم العالي والتي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية؟.

4 - ما الأساليب التي تعمل على إنهاء الفجوة بين عملية الإعداد الحالية للطلاب بالمرحلة الثانوية والمتطلبات المعرفية والمهارية التي يحتاجها الملتحق بالتعليم العالي؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية تحقيق ما يلي:

1 - التعرف على القدر الملائم من المعارف في المجالات المعرفية المختلفة والتي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة تعلمه العالي.

2 - الكشف عن القدر الملائم من المهارات الاجتماعية والبحثية التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة تعليمه العالي.

3 - تحديد القدر الملائم من الاتجاهات والقيم الإيجابية التي يجب توافرها في خريج المدرسة الثانوية لمواصلة تعليمه العالي.

4 - الإطلاع على التجارب والدراسات السابقة التي تناولت القضية والاستفادة منها في توجيه العلاقة بين مرحلتي التعليم الثانوي والعالي بهدف القضاء على الفجوة بينهما.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وذلك لوصف وتحليل المستويات المعرفية والمهارية التي تتم بالمرحلة الثانوية بهدف إعداد الطلاب وفقاً لأهداف تلك المرحلة، ثم وصف وتحليل متطلبات القبول بالتعليم العالي وصولاً إلى تحليل عناصر القوة والضعف في العلاقة حالياً بين مخرجات التعليم الثانوي ومدخلات التعليم العالي.

محاور وخطوات الدراسة:

1 - المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية للتعليم العالي من خريج المرحلة الثانوية.

2 - أساليب مقترحة لسد الفجوة بين المتطلبات والمدخلات في ضوء عدد من التجارب الدولية ودراسات وبحوث سابقة.

وذلك وصولاً إلى بناء جسور من الثقة المتبادلة بين التعليم الثانوي وآلياته وغاياته وأهدافه وطرائقه والتعليم العالي بمتطلباته وتحدياته ومحاولة القضاء على الفجوة المتسعة بين هذين المرحلتين التعليميتين.

مصطلحات الدراسة :

1 - القدرة : Ability

ويقصد بها كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية وحركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو من دون تدريب (راجح ،د.ت،ص360).

وهي عند البعض الآخر تعني المقدرة Capability أي أفضل مستوى يحتمل أن يصل إليه الفرد في عمل ما، إذا حصل على تدريب أو تعليم مناسب، ومن ثم بالكفاءة تعتمد على الموهبة الفطرية والظروف البيئة (جرجس،حنا،1998،ص90).

وأشار كل من لان Lane وجلسر Glaser إلى أن القدرة أو الكفاءة قائمة على خصائص رئيسة هي:

تماسك المعرفة وتكاملها، المعرفة الإجرائية القابلة للاستخدام، التعرف على المشكلة وتمثلها، إدارة المعلومات، تكامل المهارات مع الأداء المتميز بشكل مثالي (Lane, Glaser 1994؛ ص374).

2 - المهارات : Skills

ترى بعض الدراسات أن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان:

أولهما أن يكون موجهاً نحو إحراز هدف أو غرض معين.

وثانيهما أن يكون منظماً بحيث يؤدي إلي إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. (رزق، 2001،ص90).

والمهارة – أيضاً -قد تكون إدراكية حسية أو حركية أو يدوية أو فكرية أو اجتماعية وقد تكون مزيجاً من نوعين فما فوق (جرجس،حنا،1998،ص109، ص224).

وهذه المهارات المتنوعة (حسية، حركية، يدوية، فكرية) اجتماعية) قد يكون المتعلم باحثاً ومسئولاً عنها بما لديه من خبرة ومهارة ومعرفة وعن طريقة توظيفه لها واستخدامها في أنشطة اجتماعية وبيئية مفيدة وهذا الأسلوب في التعليم يطلق عليه "جماعات بناء المعرفة" دعا إليه كل من براون وكوم باون سنة 1994م (Brown,1994,229,Scardamolia,1996,149).

3 - المعارف : Knowledge's

لم تعد معارف العصر هي مجرد البيانات أو الحقائق الجامدة أو المجزأة لكنها تجاوزت ذلك لتصبح معلومات فاعلة يمكن بها ومن خلال البحث المعمق التحول إلى مرحلة المعلوماتية بحيث يمكن تحويل المادي إلى معنوي والمعنوي إلى مادي، وبالتالي أصبح المعقول تعليمياً أن يتم الانفتاح على العالم الخارجي وألا تكون المدرسة مجرد معهد مغلق على معارف تدور حول قضايا العلة والمعلول وأن تضع المتعلم في مغارة منعزلة

عن الواقع المتغير، ولذا أصبح معيار المعرفة الحديثة أصبح المغايرة والمغامرة ليصبح التعليم للحياة مغذياً لها ونابضاً بها.

4 - القيم :

لا يحيا الإنسان بلا قيم، فهي موجهات للسلوك وللعلاقات والمعنى اللغوي لكلمة (قيمة) ورد في المعاجم المختلفة سواء الأجنبية أو العربية، فكلمة "Value" كما في القاموس العصري بمعنى ثمن – قدر اعتبر (الياس، 1972م769)، أما في معجم اللغات الوجيز فهي بمعنى: قيم، قدر، أجل، عظم (السابق 1253،1974)، وفي قاموس علم النفس وردت كلمة "Value" بمعنى التثمين، تقرير القيمة (زهران، 1972، 591). وفي منجم أكسفورد وردت بمعنى قيمة الشيء المساوية له والتي تراعى عند تقديره، السجية التي تعتبر ذات قيمة ضرورية مرغوب فيها (Oxford, 1970,908)، وفي المعجم التربوي فالقيمة هي: كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية وتتسم بسمة الجماعية في الاستخدام (Carter, 1959,563) .

ولو نظرنا إلى المعنى الاشتقاقي للكلمة في أصلها اللاتيني نجدها ترجع إلى الفعل اللاتيني "Vale" ويعني أنني قوي وفي صحة جيدة، وفي اللغة الفرنسية تعني كلمة قيمة "Valvuer" أن الشيء ذو القيمة تكمن قيمته في كون المرء على استعداد لأن يبذل في سبيل الحصول عليه كل ما يمكن أن يبذله من مال أو غيره (روبية، 1960، ص6).

هكذا نرى أن المعاجم الأجنبية ركزت على المعنى المادي للقيمة باعتبارها الثمن.

وفي اللغة الفرنسية نرى القيمة ذات مدلول نفسي ومعنوي أكثر من المعنى الموجود لها في الإنجليزية.

وفي اللغة العربية فهي تعني تنمية الشيء وقدر قيمة المتاع أ ثمنه وقوم الشيء أي أصلحه (مجمع اللغة العربية، 1990، ص521).

كما وردت كلمة قيمة بمعنى قيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنهن ويقال بالفلان قيمة: اي ماله من ثبات ودوام على الأمر، وأمر قيم أي مستقيم. (أنيس وآخرون، 1980، ص768).

وأشار إليها مختار الصحاح بأنها "القيمة واحدة وجمعها القيم، وقيم الشيء تقويماً فهو قويم أي مستقيم، والقوام (بالفتح)؛ العدل وقوام الأمر (بالكسر) نظافته وعفاده" (الرازي، 1953، ص558).

تطور مفهوم القيم :

كانت القيم أهم معالم الفلسفة اليونانية القديمة والتي نظرت إليها كمطلق أو مبدأ كلي عام حاكم لما هو جزئي ، كما جعلتها مبدأ عقلياً يهتم بالجوهر دون المظهر للأشياء. (الطويل،1955، كرم، د.ت،ص129–137).

أضافت العصور الوسطى في أوروبا ما هو ديني من قيم إلى ما هو فلسفي فنالت بذلك حظوة العقل ورهبة القداسة وجمدت تحت هذه الفكر الجديدة فترة طويلة.

مع كتابات كانط Kant في بدايات العصر الحديث عن ربط القيم بالقانون الأخلاقي بالعقل وفكرة الواجب، عادت للقيم مرونة ربطها بالواقع الإنساني المتغير وزادت حدة المناظرات الفلسفية حول نشأة ومعنى ودور ووظيفية القيم من مذهب لآخر ومن فيلسوف إلى فيلسوف من فلسفة إلى فلسفة، تجاوزت القيم بذلك كتب الفلسفة لتدخل معامل علم النفس وتحليلات علماء الاجتماع، بل وتدخل إلى مخالب العمل السياسي وحلبة الصراع الأيديولوجي. (كانط ،1968).

تناولها علماء الاجتماع ومنهم روبين وليامز R. William في الموسوعة العالمية للعلوم الاجتماعية بوصفها "مجموعة من الرغبات والميول والاتجاهات والأولويات والواجبات والالتزامات الخلقية والأمنيات والمتطلبات وأشكال أخرى من الاهتمامات والسلوك الانتقائي". (William,1968,283).

وتناولها في العصر الحديث روكيتش والذي اعتبرها أداة يمكن من خلالها أن نحكم على السلوك حكماً شاملاً بعيداً عن النظرة الخاصة لها والتي تم وضعها في إطار محدد. (Rockeach,1975,5).

ووصفها بارسونز Parsons بأنها الأداة التي يمكن من خلالها أن نحكم على السلوك بكونه مقبولاً أو غير مقبول. (Parsons,1951,12) .

وأصبح القيم إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الفرد والجماعة وبالتالي فإن دورها رئيس في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي وتشكيل الطابع القومي أو الشخصية القومية والتي تعني "الحصيلة الكلية للدوافع والسمات والمعتقدات والقيم التي يشترك فيها مجموع السكان في تجمع قومي معين" (Patal,1976,18).

الدراسات السابقة : حول قضية المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة التعليم العالي.

لا زال الخلاف جاداً حول قضية الإعداد في التعليم الثانوي والنماذج التي يجب إتباعها في المرحلة الثانوية لتحسين هذا الإعداد الذي تشكو من تدنيه مؤسسات التعليم العالي بمختلف دول العالم. وهنا نتناول بعض الدراسات السابقة حول قضية المهارات

والمعارف والقيم والاتجاهات التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية لمواصلة التعليم العالي ومن هذه الدراسات:

1 - دراسة (Rajput, 2002,3) :

في هذه الدراسة يعرض راجبوت لنماذج فعالة للتعليم الثانوي في القرن الحادي والعشرين مركزاً على ضرورة أن يكون التعليم الثانوي مؤهلاً ودافعاً للتعليم الجامعي وذلك بأن تكون المقررات الثانوية مبنية على قاعدة شاملة، وأن تلائم احتياجات الطلاب، وأن يوزع الطلاب على كافة المسارات الأكاديمية والفنية، وأن تهتم المقررات بالعمق، وتنمية قدرات الطلاب وخاصة الإنتاجية، وأن تراعى البعد العالمي والبعد التكنولوجي الحديث بمستجداته المتلاحقة مثل العولمة، وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات والتنمية المستدامة وغرس مفاهيم السلام ومهارات العيش مع الآخر. (Rajput, 2002,3).

2 - دراسة (AL - Barwani 2002) :

في دراسة حديثة للبراوني عن تجسير الفجوة بين التعليم الثانوي والعالي تطالب بضرورة إصلاح التعليم الثانوي مستندة على تقارير اليونسكو سنة 2001م، والتي تشير إلى تدني مستوى الإعداد في التعليم الثانوي لمواجهة التغيرات والتحديات التي تواجه المجتمعات المعاصرة كتحديات النمو الاقتصادي وتغيرات السوق المقترحة ويطالب بأن تنعكس هذه المطالب المرتبطة بالقرن الحادي والعشرين على برامج التعليم الثانوي من خلال الاهتمام بالمهارات الفنية والتركيز المباشر على مطالب السوق، والنظر إلى حاجات المتعلمين بوصفهم في مرحلة انتقال من الطفولة إلى الشباب وإعطاء مزيد من التسهيلات

في برامج الإعداد وفرصة أكبر للاختيار والمزيد من الاهتمام بالمهارات الحياتية. (AL - Barwani 2002.3).

3 - دراسة البابطين 2002م:

تؤكد دراسة البابطين أن التعليم العالي في أجزاء كثيرة من العالم يعاني من الآثار السلبية لمخرجات التعليم الثانوي ويستند على ما قامت به منظمة اليونسكو ومنظمة غرب آسيا OECD من ورش عمل حول العلاقة بين التعليم العالي والثانوي. (Babtana, 2002,8).

4 - دراسة سيف النعيمي 2002م:

تركز هذه الدراسة على تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عُمان فتقرر ضرورة وضع احتياجات المتعلم الشخصية والعقلية والانفعالية الخاصة بهذه المرحلة في اعتبارات عملية التطوير، وعن مواصفات المناهج في مرحلة الثانوية العامة أشارت الدراسة إلى ضرورة أن تكون المناهج متصفة بالمرونة والتناسب مع البيئة والمجتمع المحلي والتركيز على التغير السلوكي للطلاب ومراعاة الفروق الفردية ومراعاة الإمكانات البشرية. (النعيمي، 2002، ص6).

5 - دراسة سونا بحري 2002م:

تركز على أن التعليم الثانوي يجب أن يزود الطلاب بالتعليم المبني على المعرفة والمهارات العقلية، وتوضح الدراسة أن مجرد اكتساب المعارف ليس كافياً في حد ذاته لإعداد الطلاب على اقتحام ومواجهة مشكلات الحياة وبالتالي فإن تنمية المهارات الحياتية يعد مطلباً أساسياً للتعليم الثانوي في القرن الحادي والعشرين لإعداد الطلاب لما يتعلق بمهنهم في المستقبل. (Bahri, 2002,8).

6 - دراسة أرجين ويلس وبوب جاكلين (Arjen E. J. Wals & Bob Jickling):

هي دراسة مشتركة لكلا الباحثين حول الاستمرار في التعليم العالي من التفكير المزدوج إلى التفكير الناقد والتعليم الهادف، ويرى الباحثان أن هدف التعليم هو تحقيق التنمية المستدامة ولكن هذا الهدف لا يتحقق إلا من خلال عدد من المتطلبات المهمة أهمها:

- التركيز على الكفاءة والمهارات الخاصة بالتفكير.
- توظيف واع للمبادئ العامة داخل النظام.
- الكشف المبكر للمهارات قبل دخول الطلاب التعليم العالي..
- الرؤية النقدية لما يكتسب من التدريس.
- خدمة المجتمع والتفكير المسئول.
- تمكين المتعلم من القدرة على العمل وحل القضايا الواقعية التي تواجههم بأنفسهم.
- تقدير واحترام الاختلاف.
- الإبداع والشجاعة في الاختلاف. (Wals, Bob, 2002,120).

7 - دراسة جيسم جوني (Jams Gonyea):

هي دراسة تدور حول إعداد الناشئة لسوق العمل والتي اعتمدت على إحصائيات العمالة التي قام بها مكتب العمل التابع لوزارة العمل الأمريكية فقد حددت مجموعة من المهارات المطلوب تنميتها لدى الطلاب بداية من المدرسة الابتدائية والثانوية ليكونوا

جاهزين للعمل في الوظائف المستقبلية التي سيطرحها سوق العمل حتى عام 2008م، وقد أجملت الدراسة هذه المهارات فيما يلي:

1- مهارات إدارة الأعمال.

2- مهارات الاتصال.

3- مهارات استخدام الكمبيوتر.

4- مهارات البرمجة.

5- مهارات الثقافة التاريخية والجغرافية.

6- مهارات اللغة الإنجليزية.

7- مهارات التصميم أو الجرافيك.

8- مهارات العلاقات الإنسانية.

9- مهارات إدارة المعلومات.

10- مهارات إدارة الأعمال.

11- مهارات إدارة الأموال (التجارة).

12- مهارات حل المشكلات.

13- مهارات علمية ورياضيات.

14- مهارات التدريس والتدريب.

15- المهارات المهنية والفنية (Gonyea, 2002) .

وهذه المهارات هي نفسها التي أكد عليها التقرير الصادر عن جامعة كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية حول متطلبات التعليم العام والذي أكد حاجة الطلاب إلى صقلهم والمهارات المتنوعة التي تؤهلهم للمستقبل. (Clarion, 1994, 2-3) .

أولاً: المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية لمواصلة خريج المرحلة الثانوية للتعليم العالي:

يواجه التعليم العالي ضغوطاً وتحديات متنوعة أهمها:

1 - التطور المعلوماتي والمعرفي والتقني الهائل في مختلف جوانب الحياة والمؤثر مباشرة في طرق ونظم التعليم.

2 - زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم عامة والتعليم الجامعي خاصة وزيادة معدلات الالتحاق به واعتبار ذلك مؤشراً من مؤشرات التنمية البشرية.

3 - ظاهرة العولمة وتبعاتها السياسية والاقتصادية والمعرفية وما فرضته من تحديات تستدعي تطوير التعليم الجامعي وزيادة دوره التنموي في أي خطة وطنية للتنمية.

4 - تطور حركة العلوم البينية وزيادة أزمة التخصصات التقليدية داخل الجامعات والتوجه إلى التخصص العام بدلاً من التخصص الدقيق.

5 - التطلع إلى أن تكون مؤسسات التعليم العالي متميزة تتوافر فيها خمس خصائص:

- كفء Competent .
- تنافسية Competitive .
- تملك طاقة التغيير Capacity to Change .
- قيادات مبدعة Creative Leaders .

- ملتزمة بالتغيير Commitment to Change (عبد الموجود، 1999، ص36).

هذا ما جعل نظم التعليم الحالية تحكم على أداء الطلاب بمعيار جديد هو ماذا يعرفون بالفعل مما تعلموه؟، وماذا يستطيعون أن يعرفوا نتيجة لما اكتسبوه من معرفة؟ أي أن الحكم بات للقدرة على استخدام المعرفة وتوظيفها، لا مجرد الإلمام بها وحفظها، ولذلك فالبيئة التربوية التي يجب توافرها في مؤسسات التعليم بكل مراحله هي بيئة تشجع على تنمية مهارات التعلم والبحث والتزود بالقدرات التنافسية والإبداعية والقيم المتجددة والتي تحث على المثابرة والجدية وأن تنتقل إلى تعليم يساير تدفق المعرفة، وينطلق من الواقع ويسير في طريق البحث الجاد عن حلول دائمة لمشكلاته.

ولذلك فلابد من نظرة جديدة إلى القدرات والمعارف والمهارات كما تحددها مؤسسات التعليم العالي العربية والدولية.

أ - المتطلبات المهارية والمعرفية والقيمية للجامعات العربية الواجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية:

وهذه المتطلبات أشارت إليها دراسة سالم راشد تريس، إلى نتائج دراسة ميدانية أجريت بجامعة الإمارات العربية المتحدة حول هذه القضية وإذا اعتبرنا جامعة الإمارات نموذجاً لجامعات الخليج فالنتائج يمكن الإشارة إليها من الجدول التالي:

جدول رقم (1)

المواصفات التي يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة

م	البنـــد	الأهمية النسبية
1	القدرة على التعلم الذاتي : وتشمل الرغبة في التعرف على المصادر العلمية المختلفة، واستخدام الوسائل العلمية والتكنولوجية.	56.5
2	الشخصية المستقلة : الرأي الخاص، والاعتماد على النفس، والثقة في النفس، والقدرة على تحمل المسؤولية.	45.4
3	القدرة على التفكير المنطقي والناقد، والقدرة على حل المشكلات.	44.4
4	القدرة على إجراء بحث علمي ومهاراته المختلفة.	41.7
5	مهارات اللغة العربية والتمكن منها : استماع وتحدث وقراءة وكتابة	40.7
6	الاتجاه الإيجابي نحو العمل.	31.5
7	الدافعية للتعلم، والرغبة في التعلم والبحث.	30.6
8	مهارات اللغة الإنجليزية.	28.7
9	القدرة على إقامة إيجابية مع الآخرين، والتفاعل معهم ومع المجتمع، والتكيف الاجتماعي.	20.4
10	القدرة على التحصيل : الفهم، الإيجاز، الحكم والتقييم، الاستيعاب، الاستنباط الاستقراء.	18.5
11	الثقافة العامة.	18.4
12	القدرة على الحوار والمناقشة والإقناع ومهارات الاتصال.	17.6
13	السلوك الأخلاقي القويم.	16.7
14	القدرة على إدراك أهمية التعليم الجامعي.	15.7

15	العمل الجامعي التعاوني والتعاون مع الآخرين.	11.1
16	القيم الاجتماعية، المحافظة على البيئة، والعمل على خدمة المجتمع.	10.2
17	الإبداع والابتكار.	19.3
18	المرونة والقدرة على تقبل التغيير وكل ما هو جديد.	8.3
19	الإلمام بالحاسوب وبمهارته المختلفة.	7.4
20	القيم الدينية.	7.3
21	القدرة على التحمل والصبر.	6.5
22	المبادأة والمبادرة.	5.6
23	الولاء والانتماء.	5.5

المصدر : سالم راشد تريس، التكامل بين التعليم الجامعي والتعليم العام، ندوة مكتب التربية العربي لدول الخليج، البحرين، 1999م، ص17.

ومن خلال استقراء بيانات الجدول رقم (1) والخاص بالمواصفات التي يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يمكننا الإشارة إلى ما يلي:

1 - شمل الجدول ما اعتبرتها الدراسة مواصفات يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

2 - أن القدرة الأهم في نظر أفراد العينة كانت هي توافر القدرة على التعلم الذاتي وحازت على 56.5 من الأهمية النسبية لحملة المواصفات.

3 - أدنى الصفات أهمية لدى العينة هي قيمة الولاء والانتماء وحازت على نسبة 5.5.

ورغم وجود نوع من الاختلاف مع النتائج المشار إليها إلا أنه يمكننا أن نستخلص من الجدول عدداً من المهارات والقدرات والقيم التي يجب توافرها في خريج التعليم الثانوي وهي كالتالي:

1 - **القيم ، وتشمل :**

- القيم الدينية.
- قيمة الولاء والانتماء.
- القيم الاجتماعية.
- السلوك الأخلاقي القويم.

2 - **القدرات ، وتشمل :**

- القدرة على التعلم الذاتي، تحمل المسئولية، التفكير المنطقي والناقد.
- القدرة على حل المشكلات.
- القدرة على البحث العلمي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين.
- القدرة على التحصيل والإبداع والفهم والإنجاز والتقييم والاستنباط.
- القدرة على الحوار والمناقشة وتحمل المسئولية والصبر والمرونة (القابلة للتغير).

3 - **المهارات ، وتشمل :**

- التمكن من مهارات اللغة العربية واللغة الإنجليزية والحاسوب ومهارات الاتصال.

4 - **الاتجاهات ، وتشمل :**

- الاتجاه الإيجابي نحو العمل والتعلم والبحث والعمل الجماعي والتعاوني.

وفي دراسة أخرى حول نفس الموضوع في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان عام 1997م حول المهارات الأساسية في الدراسة الجامعية وأجريت أيضاً على عينة من

أعضاء هيئة التدريس وبالتالي تعبر عن المتطلبات الواجب أن يكتسبها خريج التعليم الثانوي قبل الالتحاق بالجامعة ونتائج الدراسة تبرزها الجدول رقم (2) التالي:

جدول رقم (2)
المهارات الأساسية في الدراسة الجامعية
مرتبة حسب الأهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الترتيب	المهـــــارة
1	الدافعية والاهتمام بالتعلم.
2	القدرة على تنظيم الأفكار المنطقية.
3	الانتظام وأداء التكليفات (الالتزام).
4	القدرة على تطبيق المعرفة.
5	القدرة على التركيب وتجميع عناصر المعرفة.
6	القدرة على التفكير النقدي.
7	الالتزام والانتظام في الحضور للصف.
8	يبرهن على مسئوليته نحو التحصيل الدراسي.
9	الإعداد الجيد قبل دخوله الجامعة للتخصص.

Source: Thuwayba Ahmed Al Barwani, Bridging The Gap Between Secondary Education, Higher Education, and The World of Work, Paper Submitted to The International Conference on Secondary Education for The 21st Century Muscat, 2002, Table. 11, p.15

ويلاحظ من الجدول السابق، الاهتمام بالقدرات والاتجاهات وإهماله للمهارات التي أجملها في عملية الإعداد قبل الالتحاق بالجامعة ولم يذكر شيئاً عن المعارف، أما النواحي القيمية فجاءت في رقمي 7، 8 فقط من الجدول السابق.

وهذه النتائج تتفق مع الدراسة الخاصة بجامعة الإمارات في الاهتمام بالقدرات وخاصة كل من:

- القدرة على التفكير المنطقي والنقدي.

- القدرة على الاستنباط والاستقراء.
- القدرة على التواصل والاتصال.
- التعلم الذاتي.

ب - المتطلبات المعرفية والمهارية والقيمية التي يجب توافرها في خريج المرحلة الثانوية من وجهة نظر الجامعات الغربية:

نجد كلاً من أرجين ويلس وبوب جاكلين يوضحان عدداً من المتطلبات الواجب توافرها في الطالب هي:

1 - الكفاءة ومهارات التفكير العليا.

2 - توظيف المبادئ العامة.

3 - الرؤية النقدية.

4 - خدمة المجتمع والتفكير المسئول.

5 - تقدير واحترام الاختلاف (Wals Bobb, op cit,p.42).

وأشارت دراسة "جيمس جوني" إلى 14 مهارة أساسية يجب توفرها في التعليم قبل الجامعي وخاصة الثانوي، وهي:

1 - مهارات إدارة الأعمال.

2 - مهارات الاتصال.

3 - مهارات استخدام الحاسب الآلي.

4 - مهارات البرمجة.

5 - مهارات ثقافية.

6 - مهارات اللغة الأجنبية.

7 - مهارات التصميم.

8 - مهارات إدارة الأموال.

9 - مهارات حل المشكلات.

10 - مهارات علمية ورياضية.

11 - مهارات التعلم والتدريب.

12 - المهارات المهنية والفنية (Gonyea,op. Cit,p,5) .

نلخص مما سبق إلى أن التحديد للمتطلبات التي يجب توافرها في خريج الثانوي بات قضية تشغل الجامعات والتعليم العالي العربي والغربي لكنه لا زال يعاني من العمومية الشديدة وإن كانت تلك العمومية راجعة إلى أدوات البحث المستخدمة هنا أو هناك لكن لم نر تحديداً للمهارات والمعارف والقيم الخاصة بكل تخصص أكاديمي في الجامعة وكيف يمكن تحديدها منذ بداية مرحلة الإعداد في الثانوي وكيف يتم الكشف عن مدى توافرها عند الالتحاق بالتعليم العالي.

ثانياً : الفجوة بين عمليتي الإعداد المعرفي والمهاري والقيمي للطلاب في المرحلة الثانوية ومتطلبات التعليم العالي:

دراسات كثيرة تلك التي تناولت إبراز تلك الفجوة، وهذه الدراسات ترجح هذا الأمر إلى ما يعاني منه التعليم الثانوي من مشكلات تشكل قصوراً في تلك المرحلة.

أ - رؤية الجامعات العربية للفجوة بين عمليتي الإعداد والمتطلبات :

يحدد "الحامد" هذه المشكلات فيما يلي:

1 - عدم ملاءمة بعض التخصصات المتاحة لقدرات الطلاب وميولهم واستعداداتهم.

2 - تركيز المناهج الدراسية على التكرار والحفظ والاستظهار.

3 - انخفاض مستوى الخريجين أكاديميا، وضعف إسهامهم في عمليات التنمية.

4 - ارتفاع نسب الرسوب والتسرب وبخاصة في الصفين الأول الثانوي والثالث الثانوي العام.

5 - ضعف التوجه المهني في مناهج التعليم الثانوي العام.

6 - كبر حجم المادة التعليمية المقررة على الطلاب.

7 - عجز المناهج عن مواكبة العصر في نموه العلمي والتقني.

8 - انخفاض نوعية التعليم وكفايته الداخلية.

9 - اقتصار التقويم على جوانب التحصيل فقط والمستويات الدنيا من التفكير.

10 - غياب التوجيه والإرشاد المهني.

11 - عدم التوازن بين العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية في الخطة الدراسية.

12 - إقبال الطلاب الشديد على الجانب النظري.

13 - طبيعة تنظيم المنهج وأساليب الدراسة في التعليم الثانوي لا تساعد على تلبية حاجات المتعلمين ومجالات اهتمامهم وفقاً للفروق الفردية بينهم، فالمنهج والمواد والموضوعات الدراسية واحدة وثابتة للجميع ولا مجال للاختيار (الحامد، 1998م، ص24-25).

وهذه المشكلات تتوافق معها دراسة أجريت في عُمان مع طلاب جامعة السلطان قابوس، وأشارت إليها ثويبة أحمد عام 2002م إلى أن أقل المهارات توافراً في الطلاب الملتحقين بالتعليم هي ما يبرزه الجدول التالي رقم (3):

جدول رقم (3)
المهارات الأساسية لطلاب الجامعة
مرتبة حسب أقلها توافراً لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الترتيب	المهـــــارة
1	التوسع في القراءة الخارجية.
2	القدرة على القراءة بسرعة وتركيز.
3	القدرة على تعيين واستخدام معلومات إضافية عن التي يتلقاها في الفصل.
4	المواظبة على استخدام المكتبة.
5	القدرة على التفكير الاستقرائي.
6	القدرة على التفكير الناقد.
7	القدرة على التفكير الاستنباطي.
8	القدرة على عمل ملاحظات أثناء المحاضرة.
9	القدرة على استخدام المكتبة.
10	القدرة على الكتابة المتصلة.
11	القدرة على المناقشة الموضوعية.
12	القدرة على تلخيص المعلومات.
13	القدرة على تحليل وتكامل عناصر المعرفة.
14	القدرة على إدارة الوقت.
15	القدرة على تطبيق المعارف والمهارات.

Source: Thuwayba Ahmed Al Barwani, Bridging The Gap Between Secondary Education, Higher Education, and The World of Work, Muscat, 2002, Table. 12, p.16.

ما يمكن استخلاصه من الجدول السابق أن الطالب الخريج من المرحلة الثانوية والملتحق بالتعليم العالي تنقصه مهارات وقدرات أساسية لم يزود بها في تلك المرحلة وخاصة فيما يتعلق بالمهارات المتعلقة بالقراءة وأسس البحث العلمي واستخدام المعلومات وإدارة المعارف وتوظيف المهارات.

لذلك جاءت دراسة "الخليفة" محددة ومشيرة إلى عدد من النتائج منها:

قائمة بأهم الكفايات اللازم توافرها في مخرجات التعليم الثانوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية مرتبة تنازلياً ويوضحها الجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

قائمة بأهم الكفايات اللازم توافرها في مخرجات التعليم الثانوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر عينة الدراسة مرتبة تنازلياً تبعاً لدرجة أهميتها

ترتيب الكفاية بين جميع الكفايات	الكفايـــة	البعـد
1	تمسك الطالب بالقيم الدينية والمحافظة عليها.	التنشئة الإسلامية
2	إخلاص الطالب لله في طلب العلم.	التنشئة الإسلامية
3	شعور الطالب بالولاء للإسلام وأهله.	التنشئة الإسلامية
4	تعود الطالب على تحمل المسئولية	الميول والاهتمامات
5	محافظة الطالب وحرصه على القيم الأخلاقية.	التنشئة الإسلامية
6	تعود الطالب على احترام المواعيد والالتزام بالحضور.	الميول والاهتمامات
7	اعتزاز الطالب بشخصيته الإسلامية	التنشئة الإسلامية
8	احترام الطالب للأنظمة والقوانين والتقيد بها.	القيم والاتجاهات
9	محافظة الطالب على المرافق والممتلكات العامة.	القيم والاتجاهات
10	تعود الطالب على تنظيم الوقت.	الميول والاهتمامات
11	تزود الطالب بالأفكار والأسس الصحيحة عن العقيدة.	التنشئة الإسلامية
12	تعود الطالب على ارتياد المكتبة.	الميول والاهتمامات
13	إدراك الطالب بعض الخصائص المميزة للإسلام واختلافه عن بقية الملل والمذاهب.	التنشئة الإسلامية
14	التزام الطالب بالآداب والسلوكيات العامة.	القيم والاتجاهات
15	ضبط الطالب لغرائزه وشهواته.	القيم والاتجاهات
16	تعود الطالب على الاهتمام والحرص على أداء الواجبات المطلوبة منه.	الميول والاهتمامات
17	محافظة الطالب على مبادئ وقيم الأمانة العلمية.	والقيم والاتجاهات
18	قدرة الطالب على الاستنتاج.	التفكير العلمي
19	اكتساب الطالب لمهارة المناقشة والحوار.	المهارات
20	تعود الطالب على احترام الرأي الآخر.	الميول والاهتمامات
21	قدرة الطالب على الدفاع عن دينه بالحجة والبرهان.	التنشئة الإسلامية
22	تمكين الطالب من مهارات استخدام الكتبة.	المهارات
23	إتقان الطالب القواعد الأساسية للغة العربية.	المهارات
24	تعود الطالب على ممارسة العادات الصحية السليمة.	الميول والاهتمامات

تابع/ جدول رقم (4)

قائمة بأهم الكفايات اللازم توافرها في مخرجات التعليم الثانوي عند التحاقهم بالمرحلة الجامعية من وجهة نظر عينة الدراسة مرتبة تنازلياً تبعاً لدرجة أهميتها

ترتيب الكفاية بين جميع الكفايات	الكفايـة	البعـد
25	قدرة الطالب على التفكير العلمي لحل المشكلات.	التفكير العلمي
26	قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره بدقة ووضوح.	المهارات
27	تمكن الطالب من كتابة البحوث بطريقة علمية.	المهارات
28	إدراك الطالب لثروات أمته وكيفية استغلالها الاستغلال الأمثل.	المعرفة
29	إتقان الطالب القواعد الإملائية الصحيحة.	المهارات
30	قدرة الطالب على الإبداع والابتكار.	التفكير العلمي
31	قدرة الطالب على ربط وتحليل الظواهر.	التفكير العلمي
32	قدرة الطالب على التحدث أمام الآخرين دون خجل أو توتر.	المهارات
33	تعود الطالب على إبداء رأيه بكل صراحة.	الميول والاهتمامات
34	إدراك الطالب للتخصصات التي يحتاجها المجتمع مستقبلاً.	المعرفة
35	تقديم الطالب مصلحة الجماعة على مصلحته.	القيم والاتجاهات
36	اكتساب الطالب لمهارة التعلم الذاتي.	المهارات
37	إدراك الطالب للمسئولية الاجتماعية نحو الجماعة.	القيم والاتجاهات
38	تكوين عقلية منهجية لدى الطالب وفق أحكام الإسلام.	التنشئة الإسلامية
39	معرفة الطالب بالتخصصات والقوانين والأنظمة داخل الجامعة.	المعرفية
40	قدرة الطالب على الضبط النفسي والانفعالي.	المهارات
41	تمكن الطالب من المهارات المعملية داخل المختبر.	المهارات
42	إتقان الطالب لأساليب الدعوة للدين.	المهارات
43	تمكن الطالب من التمييز بين أوجه الاتفاق والاختلاف بشكل دقيق.	المهارات
44	تعود الطالب على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.	الميول والاهتمامات
45	إلمام الطالب - بقدر كاف - بالتقدم العلمي والمعرفي في العالم.	المعرفية
46	حرص الطالب على تنويع ثقافته.	الميول والاهتمامات
47	تمكن الطالب من ممارسة بعض الأعمال بشكل جماعي.	القيم والاتجاهات
48	إطلاع الطالب على قضايا ومشكلات المجتمع.	المعرفية

المصدر : عبد العزيز الخليفة "ملائمة مخرجات التعليم الثانوي، 1999م، ص139".

وخلصت الدراسة إلى ترتيب تنازلي لمدى توافر الكفايات التي أشار إليها الجدول التالي:

جدول رقم (5)

م	المحور	عدد الكفايات	الوزن النسبي (٪)
1	توافر الكفايات المتعلقة بالتنشئة الإسلامية	10	64.8
2	توافر الكفايات المتعلقة بالقيم والاتجاهات	10	75.8
3	توافر الكفايات المتعلقة بالميول والاهتمامات	10	55.8
4	توافر الكفايات المتعلقة بالمهارات	15	53.8
5	توافر الكفايات المتعلقة بالمعرفة	10	53.4
6	توافر الكفايات المتعلقة بالتفكير العلمي	5	49.8

المصدر: عبد العزيز بين على الخليفة، مرجع سابق، ص140.

ويلاحظ على هذا الجدول تدني توافر كل من المهارات والمعرفة والتفكير العلمي واحتلالها أدنى سلم الأهمية مما يوضح الفجوة الكبيرة بين المتطلبات والإعداد خاصة أن هذه المحاور هامة كمتطلبات للتعليم العالي.

ب - رؤية الجامعات الغربية للفجوة بين المتطلبات والإعداد للطالب الخريج من المدارس الثانوية:

توضح دراسة كلية داكس Dixie College قطاع التعليم العام (رسالة وفلسفة التعليم العام) إلى تحديد مهمة التعليم العام فيما يلي:

1 - الوعي العالمي، القيم الإنسانية.

2 - السلوك الاجتماعي، الاستنتاج، المحتوى التاريخي.

3 - التعبير الفني.

4 - العلمية من خلال العمليات أو التطبيق.

ويحدد التقرير المهارات المطلوب تزويد الطلاب بها بأنها:

1 - مهارات القراءة.

2 - مهارات الاتصال الشفوي والتحريري.

3 - مهارات الرياضيات.

4 - مهارات التفكير الناقد والتلخيص.

5 - مهارات البحث.

6 - مهارات الحاسب الآلي (op, cit, p1).

وأشارت دراسة جامعة كارولينا إلى أن الطلاب الذين يعانون نقصاً في مهاراتهم يجب التعامل معهم من خلال:

1 - تحديد عناصر النقص لهؤلاء الطلاب وحاجاتهم العلاجية.

2 - الاهتمام بالمجموعات الدراسية لتوظيف المسارات العلاجية.

3 - تحديد المسارات العلاجية للطلاب وفق الأهداف المحددة والغايات المراد تحقيقها (Cgorion un., op cit,p,9).

أما تقرير كلية (أبيو عام 1998م) عن مبادئ التعليم لمرحلة البكالوريوس فيعرض لما أقره مجلس الكلية من مهارات يجب أن تشمل الطلاب المنتسبين إلى أقسام الكلية وحددها في ست مهارات أساسية هي:

1 - المهارات الكمية والاتصالية.

2 - التفكير النقدي.

3 - تكامل وتطبيق المعرفة.

4 - العميق الفكري وسعة الأفق والتكيف.

5 - فهم المجتمع والثقافة.

6 - القيم والأخلاقيات "Values and Ethics".

يوضح العرض السابق أن الكثير من الدراسات أوضحت المهارات والمعارف والقيم التي تلزم الطالب بالمرحلة الثانوية سواء من أجل مواصلته للتعليم العالي أو لممارسته حياته الاجتماعية والمهنية.

ثالثاً : أساليب القضاء على الفجوة بين متطلبات التعليم العالي وإعداد خريج التعليم الثانوي من المهارات والمعارف والاتجاهات:

من استعراض الأدبيات التربوية في هذا المجال يمكن حصر أهم الأساليب التربوية لسد تلك الفجوة فيما يلي:

1 - تغيير في الأهداف والفلسفات التربوية.

2 - تحديد الاحتياجات والمهارات اللازمة للمتعلم.

37 - التركيز في عملية الإعداد على مهارات التفكير النقدي والابتكاري.

4 - استخدام تكنولوجيا التعليم.

5 - تشجيع الشراكة التربوية.

6 - المحاسبية في مرحلة التعليم الثانوي.

7 - استخدام استراتيجيات تدريس فعالة ومبتكرة.

ويمكن تطبيق بعض من هذه الأساليب الحديثة:

1 - طالبت دراسة بيل ملفورد Bill Mulford عام 2002م بأن يواكب التعليم الثانوي تحديات القرن الحادي والعشرين ضرورة حاضر ومستقبل لا يمكن التخلي عنها (Mulford, 2002).

2 - طالبت دراسة صالح بأن نجدد في التعليم الثانوي والعالي من خلال:

- إدخال التعليم الأخلاقي والاهتمام بالأنشطة اللاصفية وتنويع معايير القبول بالجامعات والاهتمام بتنمية القيم والاتجاهات لدى الطلاب وتدريس تكنولوجيا المعلومات (Ulaymaat, 2002).

3 - أما السبل التي ترى الدراسة أن من شأنها المساعدة على تحقيق التكامل والتنسيق بين التعليم الثانوي والعالي لسد تلك الفجوة تبعاً لدرجة أهميتها مرتبة تنازلياً فيوضحها الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)
إيجابيات عينة الدراسة حول درجة أهمية بعض السبل
بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي
وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الأهمية

م	الفقـرة	الوزن النسبي (./.)
1	مشاركة المختصين في التعليم الثانوي والتعليم الجامعي في بناء المناهج وتأليف الكتب.	91.2
2	مساهمة التعليم الجامعي في إعداد المعلم الكفء المزود بالكفايات اللازمة لتعليم المرحلة الثانوية.	89.0
3	مساهمة التعليم الجامعي في إعداد الكوادر الإدارية والإرشادية المؤهلة للتعليم الثانوي.	88.6
4	مساهمة التعليم الجامعي في تدريب الإداريين والمعلمين والمرشدين في التعليم الثانوي أثناء الخدمة.	88.4
5	اختيار القيادات التربوية المناسبة للتعليم الثانوي والتعليم الجامعي.	88.2
6	مساهمة التعليم الثانوي في تنويع مساراته للحد من التدفق الطلابي على التعليم الجامعي.	87.6
7	تهيئة البيئة المدرسية المناسبة في التعليم الثانوي لاكتساب الطلاب الكفايات اللازمة بهم لمواصلة التعليم الجامعي.	87.2
8	يساهم الإرشاد الطلابي في التعليم الثانوي في توجيه الطلاب للتخصصات المناسبة لهم وللمجتمع.	86.8
9	مساهمة التعليم الجامعي بالبحوث والدراسات التي تساعد على حل مشكلات التعليم الثانوي.	86.8
10	إنشاء مجلس تنسيقي بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي لتطوير المناهج وإجراء البحوث والدورات المناسبة.	86.6

11	مساهمة التعليم الثانوي في تهيئة الظروف المناسبة لتطبيق التجارب والأفكار والتدريبات الميدانية التي يقوم بها التعليم الجامعي.	85.8
12	إنشاء مراكز بحوث في التعليم الجامعي خاصة لخدمة التعليم العام.	85.2
13	إنشاء مراكز في التعليم الجامعي خاصة لتزويد طلاب التعليم الثانوي بمعلومات حول شروط القبول والتخصصات في الجامعة.	84.8
14	مساهمة التعليم الجامعي عن طريق إجراء تقويم مستمر لمخرجات التعليم الثانوي في الجامعة.	84.4
15	مساهمة التعليم الجامعي في تطوير نظم الامتحانات والتقويم والقياس في التعليم الثانوي.	82.6

المصدر: عبد العزيز بن على الخليفة، مرجع سابق، ص161.

ويوضح الجدول السابق أن أهم العوامل المساعدة على التكامل بين المرحلتين الثانوية والعالية في سد الفجوة بينهما هي القدرة الخاصة بمشاركة المختصين في التعليم الثانوي الجامعي في بناء المناهج وتأليف الكتب ثم تليها الفقرات الأخرى.

4 - وأشارت دراسة زهو نان -زهاو Zhou Nan - Zhao عام 2002م إلى ضرورة تطوير التعليم الثانوي ليلبي احتياجات التعليم المتنوعة للشباب من خلال دراسة محاور ثلاثة رئيسة هي:

- التحديات التي تواجه إصلاح التعليم الثانوي.
- التجديدات في مجال تحسين النوعية والعدالة في التعليم الثانوي..
- التجديدات في التسهيلات المقدمة للشباب والطلاب في التعليم العالي وسوق العمل. (Zhou, 2002,p.10).

5 - وعرضت دراسة ماي مور May Moore لدور تقنية المعلومات في التطوير المعرفي لطلاب المرحلة الثانوية من خلال مراكز مصادر التعليم وحددت الدراسة العناصر الأساسية لتعلم تقنية ومهاراتها وتضمين ذلك المناهج والمقررات الدراسية في التعلم الثانوي وكذلك عرضت للدور المنتظر أن يقوم به في ذلك كل من المعلم ومراكز التعليم في ذلك الأمر. (Moore,2002,p.30) .

6 - وفي نفس الاتجاه نجد دعوة بوريس كوتسك Boris Katsik لتعليم فعال قائم على تطبيق تقنية المعلومات وجودة التعليم وتقويم تطبيقات المعلومات والاتصالات في التعليم. (Katsik,2002,p.38) .

7 - ويؤكد الدريج على مفهوم الشراكة التربوية في التعليم الثانوي والتأكيد على أهمية التواصل الفعال بين المدرسة والمجتمع المحلي، وذلك لإثراء التعليم بالمشاركة الهادفة وفوائدها الجمة. (الدريج، 2002، ص5).

8 - ويشارك الدريج في توجيهه نحو إشراك مؤسسات المجتمع المحيط في مشروعات التطوير الخاص بالتعليم الثانوي فيرجاس والذي قدم رؤية مميزة في مفهوم ووسائل المشاركة. (Fargas,2002,p.64) .

9 - وتفعيلاً لأسس الارتقاء بالتعليم الثانوي جاءت دراسة واتارو أيواموتو حول المحاسبية وأسس تفعيلها في التعليم الثانوي من خلال ثلاثة وسائل هي:

- إعداد أدوات مناسبة للتقويم.
- استخدام أدلة وبراهين للجودة كأساس للسياسة.
- تبني مفاهيم جديدة للفشل كمفهوم أساسي في عملية الأداء والتعلم. .(Iwamoto,2002,p.66)

خاتمة الدراسة

كشف هذا البحث عن مشكلة تزايد الفجوة بين عملية الإعداد التي يقوم بها التعليم الثانوي للطلاب، وما يتطلبه التعليم العالي من هـذا الخـريج مـن مهـارات ومعـارف واتجاهات، ورغم كون هذه المشكلة من الخطورة بمكان فقـد عرضـت الدراسـة فـي محاورها الثلاث للقضية بشكل حيادي ومنطقي وهذا يستدعي ما يلي:

1 - ضرورة أن يزداد الاهتمام بدراسة القضية بشكل عام داخل بلادنا العربية.

2 - إن أبرز أنواع القصور في نظام تعليمنا الثانوي العربي تمكن في:

- عملية إعداد المقررات والخطط الدراسية.
- عملية التدريس والطرق المتبعة فيها.
- عملية التقويم وما يعتريها من قصور ونقد.

3 - إن التعليم العالي يجب أن يفتح قنوات للتواصل مع التعليم الثـانوي وألا يكـون متسلطاً أو يدعي التعالي حتى لا يواجه بالعقبات الصريحة والضمنية التي تعـوق هذا التواصل المنشود.

4 - إن الاستمتاع بثمار التطوير والتواصل لن تولد بين يوم وليلة فهي ثمـار سـوف تجنى على المدى البعيد، فإن تأخرت الأهداف المرجو تحقيقهـا بعـض الـشيء فلابد من التروي وعدم العجلة في فرض النتائج أو تطبيقها.

5 - إن المرونة والاستجابة للواقع أساس مهم لهذا الاتجاه الذي يبدو أنه بات لا مناص أمامنا من تدعيمه والسير فيه إن أردنا أن نحل مشكلاتنا الكبرى والتي بدأت تدق أبوابنا في عنف وتغلق الكثير من أصحاب الرأي والقرار كما تغلق كل من يفكر في المستقبل.

6 - إن هوة الخلاف بين نظامنا التعليمي الجامعي وقبل الجامعي يجب أن يقضى عليها من خلال إصلاح شامل وجذري للنظام التعليمي المصري بما يضمن تحقيق مستويات جيدة من التعليم والعبور بالتعليم – ولو قليلاً –نحو الاقتراب من منصة القرن الحادي والعشرين.

المراجـــع

1 - عبد الموجود محمد عزت، من قضايا إدارة وتمويل التعلم العـــالي مـــع إشـــارة خاصة على جامعات الخليج العربي، الذروة العالمية حول التعلـــيم العـــالي بـــين الواقع والتفعيل، الدوحة، 5-7 ديسمبر 1999م، ص36.

2 - راجع أحمد عزت، أصول علم النفس، ط9، د.ت، د.ن، ص360.

3 - جرجس ميشيل، حنا الله رمزي، معجم المصطلحات التربوية، بيـــروت، مكتبـــة لبنان، 1998م، ص90.

4 - Glaser Lane, S.; R, (1994). Assessment in The Service of Learning. In Husen, T.; Postlethwaite, T.N., eds. The International Encyclopedia of Education. 2nd. Ed., p. 370 Oxford/Leuven, Pergamon Press.

5 - Ibid, p. 374.

6 - جرجس ميشيل، حنا الله رمزي، معجم المصطلحات التربويـــة، مرجـــع ســـابق، ص109 و224.

7 - See :-

Brown, (1994) Guided discovery in Community of Learners, In; McGilly, K., ed. Classroom lessons, Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice, p. 229 Cambridge, MA, MIT press/Bradford Books.

Bereiter Scardamolia, M.; C. 1996, Adaptation and Understanding; a Case for New Cultures of Schooling, In: Vosniadou, S.; et al., eds. International Perspectives on the

Design of Technology - Supported Learning Environments, p. 149 - Mahwah, NJ, Erlbaum.

8 - الياس أنطون إلياس، القاموس العصري، المطبعة العصرية، القاهرة، ط18، 1972م، 769.

9 - السابق جروان، معجم اللغات الوجيز – دار السابق للتأليف والنشر، بيروت، 1974م، ص1253.

10 - زهران حامد عبد السلام، قاموس علم النفس، عالم الكتب، القاهرة، 1972م، ص591.

11 - The Oxford Dictionry University Press: 1970; p.908..

12 - Good Carter V- Ed. Dictionary of Educotion: Second Ed: Mc Graw Book Company, Ineo N., Y. Totonto, London, 1959; p. 563.

13 - روبية ريمون، فلسفة القيم، ترجمة عادل العواء، مطبعة دمشق، 1960م، ص6.

14 - المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، طبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، 1990م، ص521.

15 - أنيس إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وأحياء التراث، دار المعارف، القاهرة، ج2، 1980من ص768.

16 - للمزيد حول هذا الموضوع يرجع إلى :

- الطويل توفيق، أسس الفلسفة العامة، القاهرة، النهضة المصرية، 1955م.

- كرم يوسف، العقل الموجود، مكتبة الدراسات الفلسفية، دار المعارف، القاهرة، ط3، د.ت، ص129–137.

17 - كانط أمانويل، مقدمة لكل ميتافيزيقا مقبلة يمكن أن تصير علماً، ترجمة نازلي إسماعيل، دار الكاتب العربي، القاهرة، 1968م.

18 - William Robin, The Concept of Values In: Inter National Ency Clopedia of Social Sciences. (Ed.) by Darid Skills, N.Y. : The Macmillon Co. and The Free Press, 1968. P.283.

19 - Each Rock, M. the Nature of Human Values. N.Y. Free Press, 1975. P.5.

20 - Talcot Parsons, Towards Atheory of Sociol Action, Combridge Harvard., Press. 1951. P.12.

21 - Patal, R.., The Arab Mind, New York: Charles Scribner's Sons, 1976. P.18.

22 - Rajput J.S., Effective Models for Secondary Education in The 21st Century: Focus on Change, in The International Conference and Secondary Education for The 21st Century Muscat, 21-23 December 2002, p.3.

23 - Barwani Thuwayba Ahmed Al, Bridging The Gap Between Secondary Education, Higher Education, and The World of Work, Paper Submitted to The International Conference on Secondary Education for The 21st Century Muscat, 21-23 Dec. 2002. P.3.

24 - Bubtana Abdalla, Articulation and Coherence Between Secondary and High Education, paper submitted to The International Conference on 21-23 Dec. 2002, p.8

25 - النعيمي سيف بن علي بن سيف البريمي، تطوير التعليم الثانوي في سلطنة عُمان، في مؤتمر التعليم الثانوي للقرن 21، مسقط، 21، 23 ديسمبر 2002م، ص6.

26 - Bahri Sonia, Emphasizing Knowledge and Cognitive Skills of Behavioral and Life Skills, in The International Conference and Secondary Education for the 21st Century, Muscat, 21-23 Dec. 2002, p. 8.

27 - تريس سالم راشد، التكامل بين التعليم الجامعي والتعليم العام، ندوة مكتب التربية العربي لدول الخليج في دولة البحرين، من 1-3 فبراير 1999م، ص17.

28 - Wals Arjen E.J., Jickling Bob, Sustainability in Higher Education: From Doublethink and Newspeak to Critical Thinking and Meaningful Learning, Higher Education Policy, The Quarterly Journal of the International Association of Universities, Vol. 15 No. 2, June 2002, p. 120.

29 - Gonyea James C., Curriculum Article Preparing Kids for Careers, copyright Education World, 2002.

30 - Clarion University of Pennsylvania, General Education Requirements, May, 1994, p. 2, 3.

31 - Daived K. Scott, General Education for an Integrative Age Higher Education Policy, Vol. 15 No.1 March 2002, p.8.

32 - Peter Scatt, The Future of General Education in Mass Higher Education Systems, Higher Education Policy, Vol. 15 No.1, 2002, p.74.

33 - الحامد محمد بن معجب، تحديث برامج التعليم الثانوي العام والثانوي المهني والفني وتكاملهما وربطهما باحتياجات التنمية في المملكة العربية السعودية، اجتماع مسئولي التعليم الثانوي العام ومسئولي التعليم الثانوي المهني والفني ومسئولي تخطيط القوى العاملة، الرياض، 1998م، ص24-25.

34 - عبد العزيز عبد الوهاب البابطين، العلاقة السالبة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وأثرها على جودة التعليم، مجلة جامعة الملك سعود، 1، 2، عام 1409هـ/1989م.

35 - Bubtana Abdalla, Articulation and Coherence Between Secondary and High Education, In International Conference on Secondary Education Muscat, Oman, Dec. 2002.

36 - Barwani Thuwayba Ahmed Al, Bridging The Gap Between Secondary Education, Higher Education, and The World Work, Op, Cit.

37 - Bill Mulford, Aligning The Objectives and Functions of Secondary Education to the New Realities of the 21st Century, Muscat, Oman, Dec. 2002.

38 - Ṣaliḥ Ulaymaat, The Educational System in Globalization Era in Muscat, Oman, Dec. 2002

39 - الخليفة عبد العزيز بن علي، ملاءمة مخرجات التعليم الثانوي للمرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية، "دراسة ميدانية"، ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 1420هـ/1999م.

40 - Zhou Nan-Zhoa and Geoff How, Challenges, Strategies and Programme Actions in Addressing Partner's Needs, Muscat, Oman, Dec. 2002

41 - المرجع السابق، ص134.

42 - May Moore, The Role and Importance of The Era Information Literacy Skills Curriculum in The Cognitive Development of Secondary Students, Moscat, Oman, Op, Cit, p. 30.

43 - Kotsik Boris, 1st Application in Secondary Education, Main Trends, Challenges and Priorities, Moscat, Oman Op, Cit, p. 38.

44 - الدريج محمد، الشراكة التربوية في التعليم الثانوي، مشروع المؤسسة نموذجاً، في المؤتمر الدولي للتعليم الثانوي في القرن 21، مسقط - عُمان، 2002م.

45 - Vargas Emily - Baron, Participatory Policy Planning Processes for Secondary and Youth Education, Muscat, Oman, Dece, 2002. Op, Cit, p. 64.

46 - Iwamoto Wataru, Accountability; Setting and Meeting Standards, Muscat, Oman, Op, Cit, 2002, p. 66.

تغير النسق القيمي لمهنة التعليم لدى طلاب إحدى كليات التربية خلال سنوات إعدادهم: دراسة تتبعية



د.جمال أحمد السيسي*

أولاً - الإطار العام للدراسة

1- مقدمه

تقود كل مهنة من المهن وتتأسس على طائفة من المعايير التي تميزها عن غيرها من سائر المهن . وبقدر تحقق تلك المعايير في مهنة من المهن . وبحسب اقترابها أو ابتعادها من معاييرها ، يتحدد وضعها بين المهن .

وقد تمخض التحليل النظمي والاجتماعي للمعايير المميزة للمهن ، عن قائمة من المعايير المفترضة للمهن التي ظهرت في بواكير القرن العشرين على يد علماء الاجتماع. ويمكن إيجاز هذه المعايير فيما يلي : (Helterbran, V, 2008, 124-126, Hoyl, E, 1995, 11-15)

* أن يؤدى من خلال المهنة وظيفة اجتماعية مهمة وضرورية .
* تتطلب ممارسة هذه الوظيفة قدراً معتبراً من المهارة .
* أن يتوفر أساس معرفي مناسب للقيام بهذه الوظيفة .

---

* أستاذ أصول التربية المساعد كلية التربية بالسادات- جامعة المنوفية

* يتطلب اكتساب هذه المعارف ، وتنمية تلك المهارات فترة طويلة من الإعداد الجيد ، فعلى الرغم من أهمية المعرفة والمهارة التي يمكن اكتسابها من خلال الخبرة ، فإنها تظل غير كافية .
* تتطلب المهنة إعدادا لاكتساب القيم اللازمة لها من خلال فترة الاعداد .
* أن تتلاءم هذه القيم مع اهتمامات المهنيين وطبيعة المهنة نفسها بالدرجة التي يستطيعون من خلالها تشكيل ما يعرف بأخلاقيات المهنة .
* أن توفر قدرا مناسباً من الحرية للمهنيين ، لتكوين أحكامهم وتطبيقها .
* أن تحقق استقلالا للمهنة عامة ، ولصاحبها خاصة ، ويشترط كثير من العلماء ضرورة انتظام الممارسين لأي مهنة في هيئة أو رابطة أو نقابة تكون ذات سلطة ذاتية.

وبالرغم من أهمية وضرورة هذه المعايير لكل مهنة ، فإنها تتباين -وفق ما يرى الباحث- من حيث درجة أهميتها بتباين المهن ، فقد يبلغ معيار معين أقصى درجات الأهمية في مهنة ما ، بينما يحتل درجة أدنى في مهنة أخرى ، بمعنى أن معايير المهن قد تكون واحدة ، إلا أنها تنتظم في نسق يختلف من مهنة إلى أخرى .

ويذهب الباحث إلى أن القيم المهنية تتبوأ مكان الصدارة في معايير مهنة التعليم ، أو هكذا ينبغي أن تكون ، وذلك استنادا للمسوغات التالية :

* أنه من الصعوبة بمكان تحقيق المعايير الأخرى لمهنة التعليم -خاصة معيار الوظيفة الاجتماعية- دون تحقيق معيار القيم المهنية ، فهل يرجى لمهنة التعليم أن تؤدي وظيفتها في تنمية المجتمع وتطويره ، والحفاظ على هويته وتأصيلها دون استنادها إلى أساس قيمي رصين .

* أن المعلمين يمثلون نماذج يحتذي بها الطلاب ، على نطاق واسع من السلوك ، بداية من طريقة نطقهم لمفردات الكلمات . مروراً برد فعلهم إزاء الحالات الطارئة ، مثل إصابة أحد الطلاب بنوبة مرضية . أو تعرضه لمشكلة اجتماعية ، وانتهاءً بتجسيدهم للفضائل الأخلاقية العليا . (باركاى فورست & بفرلي ستانفورد . 2005 ، 49)

ومما يؤكد أهمية القدوة أنها – بخلاف أنشطة إلمعلم الأخرى– تحدث بصفة مستمرة . وبشكل دائم خلال التفاعلات اليومية للمعلم مع جميع المشاركين في المدرسة . أثناء صمت المعلم أو حديثه . وإبان سكوته أو حركته ، ومادام المعلم محل رؤية ومشاهدة من قبل طلابه فإنهم يقلدونه بوعي أو بغير وعي أو بغير وعي كامل . وغالبا ما تكون طريقة تدريس المعلم . وكيفية تفاعله مع الآخرين أدل وأوقع من أي كلام . (Helterbran, V, 2008, 125) . وهذا معناه أن للمعلمين تأثيرا مباشرا وغير مباشر في تشكيل قيم وأخلاق الطلاب . ومن ثم قيم وأخلاق المجتمع باعتبار الطلاب الدعامة الأساسية لأي مجتمع آتيا ومستقبليا .

* أن مهنة التعليم تتميز عن غيرها في أن تأثيرها ممتد على الجمهور العام ، بما يفرض على المعلمين أن يحتفظوا بمعايير أخلاقية أعلى من الشخص العادي . آخذين فى اعتبارهم القيم الخاصة بالمهنة . واحترام رغبات الآخرين . والمثل الأخلاقية العليا . بما يجعلهم نماذج حية للفضيلة . (هايدون جراهام . 2001 ، 103) .

* أن التعليم عمل أخلاقي في الأساس . ومن ثم فإن المعلم يجب أن يفعل أنسب وأفضل إجراء مهنى يمكن أن يتخذ لصالح الطلاب حتى لو كان في غير صالحه هو ، ومن ثم فإن وضع معايير لتحديد سلوك المعلم يجب ألا يتم في ضوء قواعد ومعايير

قانونية وحسب ، بل ينبغي أن يمتد ويتسع ذلك ليكون في إطار معايير من القيم والأخلاق . (باركاي فورست & بفرلي ستانفورد ، 2005 ، 233) فحصر سلوك المعلم وواجباته في إطار المعايير القانونية ، فيه تضييق وتحديد شديد لواجبات ومسئوليات المعلم .

* أن القيم المهنية تعتبر مرشداً للتوجيه والاختيار المهني ، فالاختيار المهني وفق دراسات عديدة يتحدد بشكل كبير بمدى تلاؤم المهنة مع القيم السائدة لدى الأفراد ، أكثر من مناسبتها مع اهتماماتهم ، ورغباتهم (Duffy, R & Sedlacek, W, 2007, 359; Abo-saad, I & Isralowitz, R, 1997, 751 ; Perrone, K, et al, 2001, 171)

ومن ثم فإن تحديد قيم العمل لدى الأفراد ينبغي أن يسبق الإرشاد والتوجيه للاختيار المهني ، فالفرد يختار أو يحب نوع الدراسة التي تتفق مع ميوله وقيمه واتجاهاته ، ويحدد مستقبله المهني في ضوء القيم التي يدين بها ، وكلما كان هناك قدر كبير من الاتفاق بين قيم الفرد والقيم التي يتطلبها العمل الذي ينتمي إليه ، كلما ساعد ذلك على نجاح شخصيته المهنية وتحقق له قدر عال من التكيف المهني ، (عبد التواب عبد اللاه ، 1987 ، 63) فضلاً عن تحقيقه قدراً عالياً من الإنجاز . فتحديد قيم العمل يعد محكاً رئيساً في التنبؤ بالنجاح المهني ، فثمة علاقة وثيقة بين قيم العمل والانجاز المهني . (Frieze, I, et al, 2006, 84-85)

* أن جهد مهنة التعليم مضنى ، وساعات عملها طويلة ، باعتبار أن عمل المعلم يمتد خارج المدرسة من التخطيط لدروسه وتحضيرها ، ومتابعة أعمال الطلاب وتقويمها . وفي المقابل ، فإن عوائدها قليلة مقارنة بعائدات المهن الأخرى . ومن ثم فإن

القيم المهنية هي الأساس الذي يدفعهم نحو العمل وتحمل مشاقه ، والصبر على متاعبه . حينما تعجز العائدات الأخرى عن تحقيق ذلك .

* أن المعلم إبان ممارسته لعمله يتعامل مع أطفال اغلبهم صغار السن . قليلي الخبرة ، محدودي الفطنة ، ومن ثم فلولا ما يتمثله المعلمون من قيم . وما يتحلون به من أخلاق. ما كان على سلوكهم ، اذا أصابه خلل او اعتراه تقصير من رقيب .
* أنها تؤثر في السلوك التنظيمي والاقتناع الوظيفي . وتساعد المسئولين على تصميم أنظمة تحفيز فعاله للمعلمين . (Abu-Saad, 2003, 40)
* أن سيادة نسق قيمي معين يسهل عمليات التواصل والتفاعل بين أصحاب المهن الواحدة. ولذلك يسعى المسئولون إما لاختيار وانتقاء أشخاص ذوي قيم ملائمة للقيام بمهام محددة ، أو اختيار وظائف مناسبة لأصحاب القيم المحددة ، بحيث يتم تجميع ذوي القيم المتشابهة معا . أو تعديل بعض القيم لدى بعض الأفراد . وتعزيز بعضها : لمد نطاق التجانس بين أفراد المجموعة الواحدة .(Roe, R& Ester, P, (1999, 12
* أن لقيم المعلمين تأثير كبير على طرائق وأساليب التدريس التي يستخدمونها . فحسب القيم تكون الطريقة ويتحدد اسلوب التدريس . (Johnson, M, Dec (2001, 909

وعلى الرغم من كل هذه الأهمية للقيم المهنية في العملية التعليمية . فإن ثمة تحديات تواجه مجتمعنا ،عل من أبرزها سيطرة الليبرالية الجديدة،والثورة المعلوماتية والتكنولوجية . والتي فرضت ولا تزال تفرض تغيرات كبيرة على النظام التعليمي بصورة مباشرة . أو غير مباشرة .وقد أصابت هذه التغيرات أكثر ما أصابت القيم المجتمعية . والتي أصبحت عرضه للتغير والتبدل عدة مرات . لا من جيل إلى جيل

فحسب . ولكن في حياة نفس الجيل ، مما أدى إلى التخبط والاضطراب في نسق القيم ، ومستوياتها التي تحظى بالقبول . (صلاح قنصوه ، 1990 ، 127)

ومن ثم ظهرت قيم جديدة ، واندثرت قيم أصيلة ، مما جعل الأفراد غير قادرين على التمييز بين الصواب والخطأ ، وضعفت قدرتهم على الانتقاء من بين القيم المتصارعة : قديمها وحديثها ، وبان عجزهم عن تطبيق بعض ما يؤمنون به من قيم . (ضياء زاهر ، 1996 ، 7-8)

ومن أبرز مظاهر الاختلال في نسق القيم النزعة إلى الاتكالية وسيطرة المصلحة الشخصية على المصلحة العامة . وزيادة النزعة إلى الاستهلاك . والشعور بالعجز . وضعف الثقة بالنفس ، وانخفاض الدافعية للعمل . وضعف القيم العملية ، وسيادة القيم المادية على القيم الإنسانية ، (أحمد المهدي عبد الحليم ، 1991 ، 10) كل هذا وغيره عده كثير من المفكرين مؤشراً قوياً لوجود أزمة قيمية . (محمود قمبر ، 1992 ، 11 ؛ ضياء زاهر ، 1995 ، 12 ؛ عاطف أبو زينة ، محمد عبد الحميد ، 1996 ، 395)

وقد نالت تداعيات هذه الأزمة القيمية ، القيم المهنية للمعلمين باعتبارهم أعضاء في هذا المجتمع وجزء من نسيجه . فالشكوى تكاد تكون عامة من ضعف المستوى القيمي والمهاري للمعلمين . (إبراهيم مطاوع ، 1997 ، 200) ، خاصة بعد تراجع الدور التربوي للمدرسة ، وانصراف المعلمين عن تنمية القيم وتأصيلها في نفوس طلابهم إلى نقل وتلقين المعارف وحشو أذهان الطلاب بالمعلومات ، والانتهاء من شرح المقررات في اقرب وقت ، وفي غياب القيم عن المعلمين أو ضعفها وضحالتها لديهم ، غاب الدور القيمي والأخلاقي للمعلمين أو تضاءل . ومن ثم غابت أدوارهم

جميعاً ، انطلاقا من تصور البعض لدور المعلمين على أنهم وبصورة حتمية معلمو قيم . (هايدون جراهام ، 2001 ، 42)

وهناك مشاهد عديدة وسلوكيات غير مقبولة من قبل عدد غير قليل من المعلمين تشير بما لا يدع مجالاً للشك إلى وجود خلل في النسق القيمي للمعلمين ، منها على سبيل المثال: (عبد الفتاح جودة ، 2000 ، 5)

- التقصير المتعمد في أداء أعمالهم في الفصل الدراسي لإجبار الطلاب على اللجوء للدروس الخصوصية ، ناهيك عن الأساليب المباشرة التي يستخدمونها والتي لا يجد الطلاب مفرا منها إلا بالانضمام لقائمة الدروس عند هؤلاء المعلمين .
- أعمال العنف المتعمدة التي تصدر عن بعض المعلمين تجاه الطلاب قولاً كانت أم فعلاً .
- إفشاء سرية الامتحانات ، وتسهيل الغش لبعض أو كل الطلاب .
- نفاق بعض المعلمين للمسئولين من نظار ومديرين وموجهين طمعاً في الحصول على مكاسب معينة ، ورغبة في تغاضي المسئولين عن تقصيرهم في العمل .
- توتر العلاقات المهنية والإنسانية بين المعلمين أنفسهم أو بينهم وبين المسئولين.
- زيادة المشكلات وتفاقمها داخل محيط العمل .
- عزوف بعض المعلمين عن التنمية المهنية المستدامة رغم تقادم معظم معارفهم وتناقص كثير من مهاراتهم .
- تناقض سلوكيات بعض المعلمين مع أقوالهم .

ومن هنا أكد "ضياء زاهر" على ضرورة وضع كليات التربية كل إمكاناتها في خدمة إعداد المعلم الممتلك لقيم التفكير العلمي والتحليلي والنقدي والإبداعي . القادر على التكيف مع المتغيرات الجديدة ، وعلى ممارسة السلوك الديمقراطي ، وذلك من خلال تعميق الممارسات الديمقراطية والاجتماعية والأخلاقية لطلابها ، بما يمكنهم من نقلها بعدما يصبحون أعضاء في مجتمع المعلمين ؛ لأنه إذا استطاع المعلم تكوين نظام قيمي معين في نفوس طلابه ، أصبح قادراً على التحكم في مستقبل المجتمع وتوجيهه . (1996، 16) ، وأن تضع في اعتبارها تنامي أدوار المعلمين وتغيرها والكفايات اللازمة لأدائها ومن أهم هذه الكفايات اللازمة لأداء هذه الأدوار نظام قيمي يتسق ويتلاءم مع هذه الأدوار المتجددة . التي أفرزتها المتغيرات العالمية والمحلية . (منال عبد الخالق . 2003، 14) خاصة وأن طلاب كلية التربية أكثر حاجة من غيرهم إلى تنمية تلك القيم لديهم استناداً لما يلي :

- أن النسق القيمي الذي يتكون لدى الفرد في هذه المرحلة يمتد تأثيره عليه . وبشكل كبير في مستقبل حياته المهنية والاجتماعية . (يوسف محمود . 1991، 20)
- أن الدور المستقبلي لهؤلاء الطلاب يعتمد وبصورة أساسية على تمثلهم لهذه القيم. حتى يتمكنوا من التأثير المباشر وغير المباشر في تشكيل قيم الطلاب . والمجتمع جميعاً (هايدون جراهام ، 2001 ، 47)
- أن التعرف على النسق القيمي لطلاب كلية التربية ذو فائدة كبيرة عند إرشادهم وتوجيههم مهنيا خاصة مع الطلاب الجدد (Duffy, R & Sedlacek, W, 2007)

2- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

انطلاقاً من أن القيم لا يمكن التعامل معها على أنها أنماط مثالية منفصلة ، بل لابد من رؤيتها في حركتها الواقعية نسيجاً متكاملاً ومتداخلاً في سلوك الفرد ، ومن خلال الجماعات والمجتمعات ، تدفع الثقافة للأمام . وترتب أفضليات واختيارات البشر في حركة مستمرة لا تتوقف . (ضياء زاهر ، 1995 ، 21)

ومادامت التغيرات قد أصابت الجماعات والمجتمعات وألقت بظلالها على انساق قيمها . فإن تداعياتها على الأنساق القيمية للمهن المختلفة أمر أكيد ، ومن بينها النسق القيمي لمهنة التعليم مما يحتم ضرورة مراجعة ما أفرزته المتغيرات المجتمعية على قيم مهنة التعليم من تغيرات ، سواء بعلو شأن بعضها ، وتراجع بعضها ، وانحسار البعض الآخر منها . فالنسق القيمي لأي فئة من فئات المجتمع في تغير مستمر تلاؤماً مع التغيرات والتطورات التي تحدث في جوانب المجتمع المختلفة . (عبد التواب عبد اللاه ، 1987 ، 1-2) . هذا فضلا عن تأكيد دراسات عديدة على وجود أزمة قيميه لدى بعض المعلمين أو ضعفها على الأقل .

وانطلاقا من الدور المحوري لكليات التربية في ضرورة إعدادها لطلابها إعدادا كافياً يمكنهم من أداء الدور القيمي المنوط بهم الذي يستوجب بالضرورة تمكينهم من هذه القيم وتمسكهم بها وسلوكهم وفقاً لها .

وانطلاقا من أهمية الكشف عن نسق القيم لدى طلاب كليات التربية عند التحاقهم بالكلية بالفرقة الأولى مع مضاهاتها بنسق القيم المهنية للمعلمين ، والتعرف في لحظة مبكرة على طبيعة هذا النسق ، بما يُمكن معه اتخاذ قرارات التوجيه المهني أو تخطيط وتنفيذ البرامج التي يمكن بواسطتها تعديل بعض القيم ، وتنمية بعضها ، ووضع مقاييس دقيقة لتحديد كفايات الدور التعليمي المتوقع لهؤلاء الطلاب مستقبلاً ، فإن الدراسة الراهنة تسعى إلى تتبع النسق القيمي لمهنة التعليم لدى طلاب إحدى كليات

التربية ، للتعرف على مكوناته وخصائصه وما أصابها من تغير وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ما القيم المهنية اللازمة لطلاب كليات التربية ؟
- ما نسق القيم المهنية المميز لطلاب إحدى دفعات كلية التربية خلال تواجدهم بالفرقة الأولى ثم بالفرق : الثانية والثالثة والرابعة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسق القيم المهنية لطلاب التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية ؟ وبين نسق القيم المهنية لطلاب الريف وطلاب الحضر في كل فرقة من الفرق الأربع ؟
- ما أهم التغيرات التي طرأت على نسق القيم المهنية لهؤلاء الطلاب عبر سنوات الدراسة الأربع ؟
- ما التصور المقترح الذي يمكن من خلاله تدعيم وتنمية القيم المهنية لدى طلاب كليات التربية ؟

3- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى ما يلي :

- تحديد مكونات النسق التعليمي لمهنة التعليم .
- الكشف عن خصائص نسق قيم مهنة التعليم لأحد الدفعات الدراسية عن طريق تتبعهم لفرق الدراسية الأربع .
- التعرف على ابرز ملامح التغير في نسق قيم مهنة التعليم لهؤلاء الطلاب خلال سنوات الإعداد الأربع .
- وضع تصور مقترح يمكن من خلاله تنمية قيم مهنة التعليم لدى طلاب كليات التربية .

4- أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الراهنة لاعتبارات عدة لعل من أبرزها :

* أنها تدور حول فئة غاية في الأهمية من فئات المجتمع . باعتبار المسئوليات والأدوار المنوطة بهم . وباعتبارهم مسئولين عن إعداد وتأهيل الفئات الأخرى للقيام بأدوارهم الاجتماعية والمهنية .

* أنها تستهدف جانباً مهما من جوانب إعداد المعلم ، وخصيصة أساسية في الشخصية المهنية للمعلم . وهي القيم المهنية . حيث تعتبر القيم المهنية للمعلم أحد أهم المعايير المميزة للمهنة . إن لم تكن أهمها على الإطلاق .

*أنها قد تسهم من خلال تحديد القيم اللازمة لمهنةالتعليم في صياغة ميثاق أخلاقي لمهنة التعليم.

* أن الكشف عن نسق قيم مهنة التعليم فى مرحلة مبكرة من عمر الطلاب يمكن الاعتماد عليه كمعيار -بخلاف المعايير الأخرى- في عملية انتقاء واختيار الطلاب من ضمن الطلاب المرشحين للالتحاق بكليات التربية . بما يضمن لهم التفوق في مهنتهم . واعتزازهم وتقديرهم لها .

* أن التعرف على نسق القيم المهنية لطلاب كليات التربية في الفرقة الأولى يسمح بتصميم الخطط والبرامج اللازمة لتنمية وتدعيم هذه القيم . في وقت مبكر من التحاقهم بالكلية .

* أن الدراسة لم تتوقف على التعرف على شكل النسق في أحد الفرق الدراسية . بل تسعى لتتبع شكل النسق والتغيرات التى تطرأ عليه خلال سنوات الإعداد . بما يمكن من الكشف عن مدى اتساقه أو تناقضه . ومن ثم تلقائية التغير في هذا النسق أم عمديته .

* أن الدراسات التتبعية التي تستهدف تتبع التغيرات التي تطرأ على نسق القيم ، خاصة القيم المهنية تبدو نادرة . وفي حدود علم الباحث ، ومن خلال ما توافر لديه من دراسات علمية متخصصة لا توجد دراسة تناولت التغير في نسق قيم مهنة التعليم لدى طلاب كليات التربية .

5- منهج الدراسة وأداتها :

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج الوصفي الذي يهتم من بين ما يهتم بدراسة النمو والتطور لظاهرة معينة أو صفة محددة لذات المجموعة عبر فترة متسعة من الزمن. وهو ما يطلق عليه دراسات النمو والتطور أو الدراسات الطولية أو التتبعية . وهذا النوع من الدراسات له نتائج بعيدة المدى في الميدان التربوي .

وتتميز الدراسات الطولية بقابلية المجموعات للمقارنة نظراً لتكافئها إلى حد كبير. لأن الدراسة تتناول نفس المجموعة في فترات زمنية مختلفة . كما يمكن من خلالها الكشف عن التغير الفردي للنمو والتطور والارتقاء على نحو أفضل من الطريقة المستعرضة . وإن كان يعيبها التزام الباحث والمفحوصين بالبحث في فترة زمنية طويلة، فضلا عن الجهد المضني والتكاليف التي يتحملها الباحث أو فريق البحث . (ل.جاي، 1993 ، 221)

كما تعتمد الدراسة على مقياس لقيم مهنة التعليم من إعداد الباحث . يأتي تفصيله في الجزء الخاص بالجانب الميداني .

6- حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الراهنة في دراستها لنسق قيم مهنة التعليم على طـلاب كليـة التربية جامعة الأزهر بالقاهرة الشعب العلمية والأدبية . وبالتحديد الدفعة التي التحقـت بالكلية في العام الدراسي 2005/2004 . وتخرجت عام 2008/2007م .

7-مصطلحات الدراسة:

اعتمدت الدراسةعلى عدة مصطلحات رئيسة هـي :النـسق القيمـي ، القـيم المهنيـة للمعلمين،النسق القيمي لمهنة التعليم. وفيما يلي يقدم الباحث تعريفا اجرائيا لكـل منهـا .تم استخلاصه من الجزء الخاص بالإطار النظري:

مفهوم نسق القيم . و يشير إلى البناء أو التنظيم أو الترتيب الشامل لقيم الفـرد . بحيث تمثل كل قيمة فية عنصراً من عناصرد . وتتفاعل هذه العناصـر وتتـساند معـا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد .

مفهوم القيم المهنية للمعلمين ويشير إجرائيا لمحصلة الاسـتجابات التفـضيلية أو الانتقائية لسلوك طلاب كليات التربية إزاء المواقف المختلفة التي يتضمنها مقياس قـيم مهنة التعليم الذي اعتمدت عليه الدراسة .

ووفق هذا المفهوم يمكن تعريف كل قيمة من مكونات النسق إجرائياً على أنها محصلة الاستجابات التفضيلية أو الانتقائية لسلوك طلاب كليات التربية إزاء المواقف التي تتعلق بها على مقياس القيم الذي أعدد الباحث .

مفهوم النسق القيمي لمهنة التعليم على أنه نظام من القيم المترابطـة فيمـا بينها . تتسم بالتساند والتكامل . تشكل في مجموعها بنياناً مترابطـاً لمهنـة التعلـيم ، وتنتظم هذه القيم في مستويات متدرجة طبقا لفاعليتها . وأهميتها في تحقيق مقومـات المهنة . والتكيف والنجاح والانجاز المهني للمعلمين .

ويتحدد إجرائياً بنظام القيم المهنية المترابطة والمتساندة التي يتبناها طلاب كليات التربية، مرتبة ترتيباً هرمياً بحسب أهميتها وفاعليتها وتقديرها في نفوسهم ، وغالبا ما تكون تصرفاتهم المهنية في المواقف المختلفة محكومة بهذا الترتيب.

8- الدراسات السابقة :

انطلاقا من أن قيم العمل أوسع وأشمل من القيم المهنية -باعتبار أن الأولى ترتبط بأي عمل سواء توافرت له مقومات المهنة أم لا- يعرض الباحث للدراسات التي تناولت القيم المرتبطة بالعمل أو المهن بصفة عامة . وعند تحديد نوع العمل أو المهنة . يقتصر الباحث على الدراسات التي تناولت قيم مهنة التعليم سواء على مستوى الطلاب بمؤسسات الاعداد للمهنة . أو على مستوى المعلمين الممارسين لها مع الأخذ بعين الاعتبار:

* الدراسات التي تناولت قيم العمل بالتدريس ضمن تناولها لنسق القيم العامة للمعلمين .

* الدراسات التي استهدفت تتبع تطور أو تغير قيم العمل خلال فترة زمنية معينة.

ومن أهم هذه الدراسات دراسة "عبد التواب عبد اللاه 1987" والتي سعت إلى التعرف على القيم السائدة التي يتضمنها الهرم القيمي لطلاب كليات التربية . والتعرف على مدى التوافق بين الهرم القيمي للطلاب والنسق القيمي لمهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات كالتخصص وحصول الطالب على مكافآت والإعداد المهني .

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي . واستعان باستفتاء لتحديد القيم المرتبطة بمهنة التدريس ، ومقياس الهرم القيمي لطلاب كلية

التربية ، تم تطبيقه على عينة من طلاب كليات التربية بأسيوط وسوهاج وقنا ، وأسوان ، قوامها (865) طالباً وطالبة .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن الهرم القيمي لدى طلاب كليات التربية يتوافق إلى حد ما مع النسق القيمي لمهنة التدريس ولكنه لا يحقق النجاح المنشود للمعلم العصري في تفاعله مع عناصر العملية التعليمية في ضوء المتغيرات الجديدة .

وقد أوصت الدراسة بضرورة دراسة البناء القيمي للطلاب المرشحين لكليات التربية للتنبؤ بمدى صلاحيتهم لمهنة التدريس قبل التحاقهم بها .

دراسة "عصام هلال 1987" والتي هدفت إلى بناء مقياس لقيم مهنة التعليم لخريجي الكليات المتوسطة بسلطنة عمان . وقد استقر الباحث على مصفوفة من القيم استقر عليها المحكمون بعد عرضها عليهم وهي : تحقيق الذات ، التعليم كحق اجتماعي ، التعليم كواجب اجتماعي ، التخصص الأكاديمي ، البعد التربوي والنفسي للتعليم ، المشاركة فى إدارة المهنة ، الأخوة المهنية ، الديمقراطية في إدارة العمل التعليمي ، النشاط اللاصفى ، التخطيط ، الزمن ، العمل ، تكنولوجيا التعليم ، أهمية دور الأسرة في العملية التعليمية ، العمل الجماعي ، العدالة في توزيع الخدمات التعليمية على الطلاب ، المعرفة ، خبرة الآخرين ، تقبل النقد ، التجديد المهني .

وقد شمل المقياس (60) عبارة تم توزيعها على القيم السابقة ، بمعدل (3) عبارات لكل قيمة . وقد اقتصر الباحث على مجرد بناء المقياس وتقنينه ، دون تطبيقه .

ودراسة "فيصل الراوي 1989" والتي سعت إلى التعرف على مدى توفر القيم الأخلاقية لدى معلمي التعلم الإعدادي والثانوي ، وفي سبيل تحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي . وبالتحديد أسلوب تحليل مضمون السير الذاتية لعينة عشوائية

من معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بمحافظة سوهاج قوامها (350) معلما ومعلمة ، حيث ترك الباحث لأفراد العينة الحرية لأن يكتبوا حول جوانب معينة مـن حيـاتهم ، ويعبروا فيها عن ذواتهم ، ومواقفهم الشخصية من بعض القضايا .

وقد أسفرت نتائج التحليل التي أجراها الباحث عن نسق قيمي للمعلمين أهم ملامحه : احتلال القيم الدينية ، والمعرفية ، والأسرية ، والاجتماعية ، والاقتصادية أعلى النسق القيمي للمعلمين . بينما جاءت القيم نحو الجنس الآخر . وقيم العمل بالتدريس ، وقـيم التدريس المراتب الأخيرة في الهرم القيمي للمعلمين .

وسعت دراسة "Drummond, R & Stoddard, A, 1990" إلى التعـرف على الفروق في قيم العمل بين المعلمين قبل الخدمة وأثناءها . وقد اعتمـدت الدراسـة على المنهج الوصفي . واستخدمت مقياسين الأول لقيم العمل . تم تطبيقـه علـى (87) معلماً قبل التحاقهم بالعمل . و(44) معلما بعد التحاقهم بالعمل بأكثر من عامين دراسيين بالمرحلة الابتدائية . والآخر للقيم عامة ثم تطبيقه على (105) من طلاب التعليم الفنـي المهني للكبار ، و(59) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية .

وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها :

- لا توجد فروق في درجة توفر قيم الإيثار والإنجاز وكسب العيش والعائد المادي بين المعلمين قبل الخدمة وأثناءها .
- وجود فروق في درجة توفر قيم التخطيط . والموضـوعية . والمـشاركة فـي الأنشطة الطلابية لصالح المعلمين أثناء الخدمة .

وهدفت دراسة "هاشم فتح الله 1992" إلى :

- التعرف على مدى توفر بعض القيم لدى طلاب كلية التربيـة جامعـة المنيـا ومـدى اختلاف ذلك باختلاف متغيري التخصص والجنس .

- تحديد النسق القيمي المميز لطلاب كلية التربية جامعة المنيا .

الوقوف على أهم القيم المرتبطة بمهنة التعليم واللازمة لطلاب كلية التربية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس .

- التعرف على أثر سنوات الإعداد بكلية التربية جامعة المنيا في تنمية وتدعيم بعض القيم لدى طلابها .

- تحديد أهم المقومات الداخلية لكلية التربية في تنمية وتدعيم بعض القيم لدى طلابها . والكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيقها ذلك ، مع تقديم بعض المقترحات التي تساعد كلية التربية جامعة المنيا في القيام بدورها في تنمية وتدعيم تلك القيم .

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، واستعانت بثلاث استبانات . الأولى عن القيم العامة لطلاب كلية التربية . الثانية عن القيم المرتبطة بمهنة التعليم . والثالثة عن دور كلية التربية فى تنمية وتدعيم بعض القيم لدى طلابها .

وتمثلت عينة الدراسة في (816) من طلاب جميع الفرق الدراسية بالكلية ، (411) من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة . و(48) عضو هيئة تدريس ، (36) من طلاب الدبلوم الخاص .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- أنه ليس لسنوات الإعداد بكلية التربية دور واضح في تنمية وتدعيم القيم السياسية والدينية والاقتصادية . بينما كان لسنوات الإعداد بكلية التربية دور محدود في تنمية وتدعيم بعض القيم المعرفية لدى طلابها .

- هناك دور محدود بكلية التربية جامعة المنيا في تنمية بعض القيم المهنية اللازمة لطلاب كلية التربية أبرزها قيم العقلانية . والأمانة العلمية . وحب الاستطلاع . وهناك قيم أخرى كالحرية الأكاديمية ، والبحث العلمي ، والتطبيق ، ليس لكلية

التربية دور واضح في تحقيقها ، وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين أهداف كلية التربية هدفا قيمياً والسعي لتحقيقه من خلال برامج الكلية .

وهدفت دراسة "محمد ناصف 1995" إلى معرفة أثر كل من عدد سنوات الخبرة والتخصص والنوع على القيم المرتبطة بمهنة التدريس لدى معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بمحافظة الشرقية ، وفي سبيل تحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واعتمدت على أداتين هما :

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود فروق دالة إحصائيا في القيم المهنية لصالح أكثر المجموعات خبرة ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا من القيم المهنية وفق متغيري النوع والتخصص .

- استفتاء مفتوح للتعرف على القيم المرتبطة بمهنة التدريس واللازمة لمعلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية .
- مقياس القيم المرتبطة بمهنة التعليم للتعرف على القيم المهنية السائدة لدى معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بمحافظة الشرقية بحسب متغيرات الدراسة . وقد طبقت الدراسة المقياس الذي أعدته على عينة من معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بمحافظة الشرقية بلغت (676) معلماً ومعلمة .

وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريس مادة التربية الأخلاقية ضمن برنامج إعداد طلاب كليات التربية بحيث تبرز من خلاله أهم المعايير والقيم الأخلاقية التي يجب أن يستند إليها الطلاب عند إصدارهم الأحكام واتخاذ القرارات ذات الأهمية ، وأهم السلوكيات الخاطئة التي يجب أن يتجنبها على أن يتم ذلك خلال سنوات الإعداد الأربع .

وحاولت دراسة "Zhimin, C, 1997" إلى التعرف على توجهات القيم التعليمية للمعلمين في كل من الصين وأمريكا. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج

الوصفي ، واستعانت بمقياس للقيم التعليمية. طبقته على ست مدارس أمريكية وأربع مدارس صينية .

وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها :

- اتفاق كل من معلمي الصين وأمريكا على مجموعة من القيم أهمها : تحقيق الذات ، التحكم والالتزام ، القدرة على الضبط .
- أظهر معلمو الصين تفوقاً في تقديرهم لقيمة التعليم ، وقيمة التضامن مع النظام المحيط. بينما أظهر المعلمون الأمريكيون تقديراً أكثر لقيمة المسئولية الاجتماعية وقيمة الديمقراطية .

وقد أوصت الدراسة بضرورة توضيح القيم التعليمية للمعلمين لأنها تساعد على تحسين المبادئ الأساسية للتعليم وتحسين العملية التعليمية بصفة عامة .

وسعت دراسة "Elizur, D & Sagie, A, 1999" إلى اقتراح تعريف متعدد المظاهر للقيم الشخصية التي تجسد كلا من قيم العمل والحياة ، واختبارها ميدانياً .

وقد اعتمدت الدراسة على ثلاثة مظاهر لقيم العمل والحياة هي :

المظهر الأول : شكل القيمة مادية أم معنوية أم وجدانية .

المظهر الثاني : التركيز ويشير إلى مدى انتشار القيمة .

المظهر الثالث : نطاق الحياة ، فالقيم الأكثر تخصصاً تقع في نطاق العمل ، بينما القيم الأكثر عمومية تقع في نطاق الحياة .

وقد أعدت الدراسة مقياساً لقيم العمل والحياة ضم (48) بنداً . تم تطبيقه على عينة مكونة من (165) موظفاً إسرائيلياً في مؤسسات متعددة ومتنوعة ، (82) منهم من السيدات والباقي من الرجال وكان متوسط عمر أفراد العينة (35) عاماً .

وقد توصلت الدراسة إلى أن الصحة والسعادة قد احتلت قمة السلم القيمي لقيم الحياة بينما جاءت قيم الاهتمام بالوظيفة والمسئولية والإشراف العادل أعلى مرتبة في الترتيب الهرمي لقيم العمل .

وسعت دراسة "Haynes, D, 1999" إلى تقديم إطار نظري لتربية القيم المهنية يجمع بين أبعاد القيم المهنية والسياسية والاجتماعية والشخصية ، وعلاقة كل بعد منها بالعملية التدريسية .

وقد أكدت الدراسة على ضرورة الاعتماد على نموذج موحد للقيم الاجتماعية ، وذهبت إلى أنه بالرغم من أهمية وضرورة هذا النموذج إلا أنه ليس كافياً . لأنه وإن كان يصف ويوضح بدقة القيم اللازمة للطلاب . إلا أنه لا يساعدهم المساعدة الكاملة على تقدير ما لديهم من مستوى من القيم قبل التحاقهم بالدراسة الجامعية ، وقبل دراستهم للقيم ، هذا فضلاً عن أن منهج القيم الذي ينبغي تدريسه وفق هذا النموذج غير معلن . وأن المعلومات المعطاة لطلاب العمل الاجتماعي عن كيفية تعلم هذه القيم، وقد أوصت الدراسة بضرورة تنوع طرق تعليم القيم : مع التركيز على التطبيقات العملية أكثر من التركيز على النواحي النظرية .

وتناولت دراسة "Roe, R & Ester, R 1999" انعكاس قيم الحياة العامة والثقافات المختلفة والتطور التاريخي في بلدان وديانات معينة على أبعاد قيم العمل . كما تناولت الدراسة الأبعاد المختلفة التي تواجه الأفراد داخل المجتمع وتؤثر في بناء القيم . وحصرتها الدراسة في الخمسة التالية : الوجدانية في مقابل الحيادية . الذاتية في مقابل الجماعية ، الشمولية في مقابل الخصوصية . العزو مقابل الانجاز . التحديد مقابل الانتشار .

وتناولت الدراسة كذلك أشكال ومظاهر القيم ، وتغير القيم ، وأساليب ذلك وأنواع تلك التغيرات داخل مظاهر القيم على مستوياتها الثلاثة التالية : المعرفي والوجداني والسلوكي وأخيراً قدمت الدراسة عدداً من النماذج البنائية للقيم اعتماداً على القيم العامة وقيم العمل وفاعليات وأنشطة العمل .

وحاولت دراسة "Ros, M, 1999" توضيح كيف تتعلق قيم العمل بالقيم الفردية الأساسية.

وفي سبيل تحقيق ذلك قدمت الدراسة نظرية للقيم الفردية الأساسية شملت عشرة قيم رئيسة هي : القوة ، الإنجاز ، واللذة النابعة من السعادة الحسية ، التحفيز ، التوجيه الذاتي، قيم العالمية كالتسامح وحماية الطبيعة ، والخير ، والتقليد ، والتكيف ، والأمن . وينبثق من كل قيمة من هذه القيم العشر مجموعة من القيم الفرعية .

وعلى الجانب الآخر قسمت الدراسة قيم العمل إلى أربعة أقسام رئيسة هي : قيم العمل الداخلية ، قيم العمل الخارجية ، قيم العمل الاجتماعية ، قيم العمل الخاصة بالمكانة .

ويندرج تحت النوع الأول : العمل المتنوع ، والعمل الذي أنت فيه رئيس نفسك ، وتحت النوع الثاني : المرتب الجيد ، والأمان الوظيفي ، وتحت النوع الثالث : مشاركة الناس ، والعمل التعاوني ، والاتصال بالعمال المماثلين، وتحت النوع الرابع : السلطة في إصدار القرارات على الناس ، والمكانية أي الحصول على عمل ذو مكانة رفيعة، وطرحت الدراسة قيمة التقدم المهني باعتبارها قيمة مختلطة يمكن أن تندرج تحت القيم الأربع السابقة .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واعتمدت على مقياسين أحدهما خاص بقيم العمل ، والآخر خاص بالقيم الفردية الأساسية ، وقد تم تطبيق الأداتين على عينة من السكان اليهود البالغين الذين يعيشون في إسرائيل بلغت (999) ، وعينة من

المعلمين الأسبان بالمرحلة الثانوية بلغت (193) معلما ، وعينة من طلاب كلية التربية الاسبان بلغت (179) طالباً ، والفرق بين العينتين أن أحدهما كانت لها خبرة مباشرة بالتدريس والأخرى لم تتمتع بهذه الخبرة حيث تهدف الدراسة إلى تقليل تأثير الخبرة التي يحدثها التدريس على قيم العمل .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- أنه من الضروري تأسيس نظرية عن قيم العمل من خلال نظرية شاملة عن القيم الفردية الأساسية .
- أن النظرية المقترحة يمكن تطبيقها عبر ثقافات مختلفة .
- أن كثيراً من قيم العمل عامة يمكن الاعتماد عليها مهما اختلفت الثقافات .
- أن هناك بعض الانسجام . وبعض التعارض بين الأنواع المختلفة لقيم العمل .

وهدفت دراسة "حمد الرشيد 2000" إلى التعرف على القيم التربوية السائدة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت ، والكشف عما إذا كان هناك اختلاف في آراء الطلبة حول هذه القيم بحسب بعض المتغيرات كالتخصص والعمر والنوع بين عينة الدراسة التي تكونت من مجموعة عشوائية من الطلبة ، ذكوراً وإناثاً ومن مختلف التخصصات . واعتمدت على المنهج الوصفي ، واستخدمت استمارة تضمنت قائمة بالقيم التي استقر رأي الباحث عليها ، والتي اشتملت على تسع قيم هي : أداء الواجب ، الالتزام بالنظام ، حرية الحوار والمناقشة ، التعاون ، الأمانة ، حب الاستطلاع والرغبة في المعرفة ، تنمية الميول والمواهب ، الطموح التعليمي ، الاستقلالية .

وقد أسفرت النتائج عن :

- وجود علاقة بين توجهات الطلبة وبين هذه القيم .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيم التربوية بين الطلاب تعزي إلى متغير التخصص (علمي/أدبي) .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القيم التربوية بين الطلاب تعزي إلى متغير النوع (علمي/أدبي) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في قيم أداء الواجب ، والالتزام بالنظام، والحوار والمناقشة ، والاستقلال تعزي إلى متغير العمر لصالح الطلاب الأكبر عمراً .

وسعت دراسة "Crabtree, S & Baba, I, 2001" إلى الكشف عن المظاهر الجديدة لقيم العمل التقليدية في المجال الاجتماعي ، فضلاً عن الابتكارات والإبداعات الخاصة بهذه القيم وطرائق تعليمها .

وقد حددت الدراسة قيم العمل الاجتماعي من المنظور الإسلامي فيما يلي :

الحرص على صلاح المجتمع . والمساواة بين الأفراد . والحرية المنضبطة ، والمسئولية والالتزام . والشورى .

وبالإضافة إلى ما سبق أكدت الدراسة على ضرورة ربط الالتزامات الاجتماعية بالمبادئ الدينية المنبثقة من أركان الإسلام الخمسة . التي تحث الأفراد دوما على أن يكونوا محسنين وخيرين بالنسبة للفقراء .

وقد توصلت الدراسة إلى أن النموذج الإسلامي لقيم العمل الاجتماعي قد شجع الطلاب في ماليزيا على أن يسجلوا لدراسة العمل الاجتماعي .

وهدفت دراسة "Johanson, M, 2001" إلى الإجابة عن عدة تساؤلات ، مؤداها : هل تتغير القيم المهنية خلال تحول فئة كبيرة من الأفراد في الولايات المتحدة الأمريكية من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد ؟ وما إذا كانت الفوارق بين الذكور والإناث في القيم المهنية في مرحلة المراهقة تثبت عبر الانتقال إلى مرحلة الرشد ؟ وما

إذا كانت القيم المهنية لدى النساء الشابات والرجال الشباب تتغير كذلك بطريقة مشابهة ؟

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تغيرا كبيرا في القيم المهنية خلال هذه المرحلة من مضمار الحياة ، حيث إن الشباب يقومون بالتحول من كونهم طلاباً إلى كونهم عمالاً شباباً كما أن فوارق النوع بين الذكور والإناث في قيم الوظيفة تضيق في هذه العملية بالرغم أن هذه الفوارق لا تختفي .

كما أظهرت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في القيم المرتبطة بالعائدات المتحصل عليها من الوظيفة ، بالرغم من وجود فروق دالة في قيم العمل الأخرى .

أما دراسة "Knezevic, M & Ovesnik, M, 2001" فقد حاولت اختبار مدى ارتباط قيم العمل لدى طلاب مركز دراسات العمل الاجتماعي فى زغرب بكرواتيا مع نجاح الطلاب في دراستهم .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واعتمدت على استبانة لقيم العمل تضمنت (100) عبارة . موزعة بواقع (5) عبارات لكل قيمة من قيم العمل التي بلغت (20) قيمة.

وقد تم تطبيق هذه الاستبانة على (323) طالباً وطالبة سجلوا بالجامعة عام 1996/1995. حتى عام 1997/1996 منهم (293) من الإناث . (30) من الذكور ، وقد تابعت الدراسة (111) فقط من بينهم .

وقد قامت الدراسة بحساب معدل درجات هؤلاء الطلاب خلال الأعوام الثلاثة المذكورة ، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها :

أن قيمة الإيثار المرتبطة بشدة بالعمل الاجتماعي مرتبطة بقوة بنجاح الطلاب في دراستهم ، وأن القيم المادية النفعية ذات ارتباط عكسي مع نجاح الطلاب في دراستهم .

وهدفت دراسة "Ryan, J, 2002" إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قيم العمل وسلوك المواطنة التنظيمي ، لدى العاملين في مؤسسات أوربية بروتستانتية ، وقد استخدمت الدراسة مقياساً لقيم العمل ، وآخر لسلوك المواطنة التنظيمي .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- أن الارتباط بين قيمة الاستقلالية وسلوك التعاون كان سلبياً .
- أن ثمة ارتباط موجب بين قيمة الاستقلالية وسلوك الروح الرياضية .
- أن ثمة ارتباط موجب بين قيمة بذل الجهد وسلوك التعاون . وبينه وبين الصلاح والتقوى .
- أن ثمة ارتباط موجب بين قيمة الزهد والتنسك وبين سلوكيات التعاون .

وقد توصلت الدراسة أن القيم الفردية تتعارض مع سلوك المواطنة التنظيمي وأوصت بضرورة ترويض النفس لتحقيق صالح الفريق .

وهدفت دراسة "عفاف زهو 2003" إلى تحديد قيم العمل اللازم اكسابها لطلاب كلية التربية ، ومدى توفرها لديهم ، ووضع تصور لكيفية تفعيل دور كلية التربية في تحقيق ذلك، وقد استعانت الدراسة باستطلاع رأى للمحكمين لتحديد قيم العمل اللازمة للطلاب ، واستبانة للتعرف على مدى تمثل طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية بينها لتلك القيم . وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج من أهمها : أن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في قيم العمل بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة لصالح طلاب الفرقة الرابعة ، كما

توصلت الى محدودية دور كلية التربية في تنمية بعض القيم المهنية لدى الطلاب دون الأخرى .

وسعت دراسة "Abu-Saad, I, 2003" إلى الكشف عن مدى توفر قيم العمل لدى المعلمين العرب في إسرائيل في سياق التعدد الثقافي .

وقد اشتقت الدراسة قيم العمل اللازمة للمعلمين في إسرائيل في ضوء ثلاثة معايير هي :

- الالتزامات الشخصية والتنظيمية .
- الوسيلة الشخصية .
- الجهد الشخصي و الإنجاز .

وقد تم ذلك في ضوء أخلاق العمل الإسلامي بعد مقارنته بنظرية قيم العمل الغربي .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي . واستعانت باستبانة مكونة من جزأين :

الأول لقياس أخلاق العمل . والثاني لقياس الفردية في أداء العمل ، والذي يؤكد على اعتماد الفرد في العمل على ذاته أكثر من اعتماده على الجماعة، وقد تم تطبيق الأداء على (143) معلما من عرب إسرائيل يعملون في مدارس ابتدائية مبنية على النموذج التعليمي الغربي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن المعلمين العرب في إسرائيل يعرفون القليل عن قيم تراثهم مقارنة بنظائرهم من العرب في دول أخرى. وأن المعلمين العرب في إسرائيل قد سجلوا بنوداً أعلى في الفردية الخاصة بالعمل عن نظرائهم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية . وأن معايير الفردية في العمل مفيدة في وصف القيم المرتبطة بالعمل عند المعلمين العرب في إسرائيل، وأن التأثيرات الثقافية التي مرت بهم تلعب دوراً هاماً في تكوين قيم العمل لديهم.

واستهدفت دراسة "محمود مصطفى 2004" التعرف على قيم مهنة المعلم اللازمة لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر بعض أساتذة كلية التربية . والكشف عن مدى توفر تلك القيم لدى طلاب كليات التربية جامعة الأزهر ، ومدى اختلاف ذلك باختلاف متغيرات النوع . والتخصص ، ومحل الإقامة .

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، وطبقت مقياساً لقيم مهنة المعلم على عينة من طلاب كليات التربية بلغت (682) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة .

وقد توصلت الدراسة إلى أن قيم مهنة المعلم تتوفر بدرجة متوسطة لدى طلاب كليات التربية بجامعة الأزهر . وأن ثمة فروقاً في درجة توفر قيمتي القناعة والولاء للمهنة لصالح الذكور . وفي قيمتي النظافة وتحمل المسئولية لصالح الإناث ، ووجود فروق كذلك فى درجة توفر قيمتي القناعة والولاء للمهنة لصالح طلاب الأدبي ، وفي قيم التفكير العلمي والطموح وإتقان العمل لصالح طلاب العلمي . ووجود فروق في قيم التعاون وتحمل المسئولية والقناعة لصالح طلاب الريف ، وفي قيمتي التعامل مع التكنولوجيا والولاء للمهنة لصالح طلاب الحضر .

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدمت تصورا مقترحا يمكن من خلاله تنمية قيم مهنة المعلم لدى طلاب كليات التربية جامعة الأزهر .

وهدفت دراسة "هناء حجازي 2006" إلى التعرف على أهم المتغيرات المجتمعية المعاصرة ومدى تأثيرها على القيم المهنية لمعلم المرحلة الابتدائية وتحديد ماهية القيم المهنية المرغوبة والتي ينبغي توافرها لدى معلمي التعليم الابتدائي في ضوء تلك المتغيرات ، والكشف عن مدى تحلي معلمي المرحلة الابتدائية بها .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واعتمدت على قائمة للقيم المهنية لتحديد القيم المهنية التي ينبغي توافرها لدى معلمي المرحلة الابتدائية ، ومقياس القيم المهنية

، للتعرف على القيم المهنية السائدة لدى معلمي المرحلة الابتدائية . تم تطبيقه على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة القليوبية قوامها (765) معلماً ومعلمة .

وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها :

- أن قيم الصبر والمثابرة واحترام الآخرين واحترام اللوائح والقوانين ، والصدق والتواضع قد جاءت أعلى النسق القيمي للمعلمين ، بينما احتلت قيم تحمل المسئولية ، والتخطيط والاستقلالية ، والأمانة والإيثار ، والطموح المهني أدنى مراتب النسق القيمي وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين حتى يمكن غرس القيم المرتبطة بمهنة التعليم لدى الطلاب المعلمين ، مع ضرورة الأخذ ببعض المقاييس التي من شأنها توجيه الطلاب للدراسة التي تتوافق مع ما لديهم من قيم .

وحددت دراسة "Carr, D, 2006" أبعاد القيم المهنية اللازمة لمهنة التعليم في الثلاثة التالية :

المعايير الأخلاقية ، معايير الفضيلة ، المعايير الفنية ، حيث تؤكد الدراسة أن القيم الأخلاقية المهنية هي أساس ممارسة أي مهنة وبخاصة مهنة التعليم . فعلى سبيل المثال يتعين على المعلم أن يضع احتياجات طلابه فوق احتياجاته خاصة إذا كانت احتياجات مادية . ومن هنا فإذا قيل إنه لا مهنة جيدة بدون قيم أخلاقية . فإنه يمكن القول بأنه لا مهنة للتعليم مطلقا بدون أساس متين من القيم الأخلاقية اللازمة لها، وبالنسبة لمعايير الفضيلة تذهب الدراسة إلى أنه فضلا عن أهمية وضرورة القيم الأخلاقية لمهنة التعليم فإن ثمة فضائل ترتبط بالشخصية ينفى توافرها في كل قيم على التعليم ، كما ينبغي تنميتها لديه، وبالنسبة للمعايير الفنية فإنها ترتبط بالكفايات المعرفية والمهارية اللازمة لممارسة مهنة التعليم ، ومن ثم فإنه من الصعب بل من المستحيل -

بحسب هذه الدراسة- فصل البعد الفني عن بعدي الأخلاق والفضيلة في عملية التدريس .

وهدفت دراسة "Frieze, I et al 2006" إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين قيم العمل لدى المديرين وسلوكهم المؤسسي ، خلال ستة عشر عاماً .

وقد طبقت الدراسة مقياسا لقيم العمل وآخر للسلوك المؤسسي على عينة من خريجي جامعة بتسبرج بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1984 بلغت (1433) مديراً ، ثم قامت بإعادة على نفس العينة عام 1991 ، وقد حصلت الدراسة على (967) استجابة ، وفي عام 2001 تم تطبيق أداتي الدراسة على نفس العينة وكان المتاح منها (840) فرداً وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- يقدر الرجال قيم العمل المتعلقة بالحافز والحصول على أجر مرتفع أكثر مما يفعل النساء . وبالعكس يجد النساء لقيم مساعدة الآخرين أهمية أكثر مما يجدها الرجال .
- يرتبط حافز إنجاز العمل و الرغبة في القيام به على النحو الأمثل . بالعمل لساعات أطول ، والترقية . والتنقلات المهنية في السنوات المستقبلية .
- ترتبط قيم العمل المتعلقة بالرغبة في التميز والحصول على أجر أعلى ، إيجابيا بالعمل ساعات أكثر وأيضاً بالترقي والتنقلات المهنية المستقبلية .

وحاولت دراسة "Graham, T, 2006" رصد الاختلاف بين قيم العمل القديمة وقيم العمل الجديدة عبر جيلين مختلفين من العمال .

وقد توصلت الدراسة إلى أن ثمة اختلاف ضئيل في قيم العمل الاجتماعي قديماً وحديثاً ، خاصة القيم المرتبطة بالطموح، كما توصلت الدراسة إلى أن العمال يكافحون عبر الأجيال ليحققوا بكل دقة القيم الاجتماعية التي تحظى بتأكيد عام من المجتمع وفي

المقابل فقد توصلت الدراسة إلى أن ثمة تغييراً واضحاً في الطرق التي ينتهجها العمال لتحقيق هذه القيم.

وهدفت دراسة "صالح الغامدي 2007" إلى تحديد أهم القيم المهنية التي ينبغي توافرها لدى معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية ، والتي يتعين على المشرفين التربويين تقييم معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في إطارها .

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي . واستعانت باستبانة طبقتها على عينة من المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية بلغت (314) مشرفاً تربوياً .

وقد توصلت الدراسة إلى أن القيم المهنية اللازمة لتقييم معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية بواسطة المشرفين التربويين هي :

طلاقة الوجه ، التواضع ، التوقير والاحترام ، حسن الاستماع ، تحمل المسئولية، التسامح ، الصدق ، الشورى ، القدوة الحسنة ، التعاون ، العدل ، الأمانة ، الصبر ، الحزم ، النظام ، ضبط النفس ، الدقة ، تقدير الوقت .

وسعت دراسة "Dahlen, M , 2007" إلى مقارنة القيم المهنية أثناء الدراسة في المدرسة . وبعد الانتقال إلى العمل .

وقد استهدفت الدراسة الكشف عن التغير الذي يطرأ على فئتين من القيم . الأولى: قيم خدمة الصالح العام ومساعدة الآخرين . والثانية : قيم الحصول على دخل مرتفع من الوظيفة خلال الانتقال من الدراسة إلى العمل . لدى عينة من الطلاب النرويجيين. وقد توصلت الدراسة إلى أن بعض قيم المهنة مثل الدخل المرتفع وتأمين الوظيفة أصبحت أكثر أهمية حينما ينتقل المهنيون من المدرسة إلى العمل بينما لم نحظ قيم خدمة الصالح العام ومساعدة الآخرين بمتغيرات ملموسة .

كما أظهرت الدراسة أن التأكيد على العمل بعض الوقت عند العناية بالأطفال يختلف باختلاف النوع (رجال/نساء) لصالح النساء اللاتي تلقين نفس التعليم ويحظين بنفس المكانة المهنية .

وقامت دراسة "Duffy, R & Sedlacek, W, 2007" والتي قامت بمسح اجتماعي لعينة من طلاب الفرقة الأولى لجامعة أتلانتا بالولايات المتحدة الأمريكية ، للكشف عن أهم قيم العمل السائدة لديهم، وقد اعتمدت الدراسة على استبانة تضم عشرة قيم للعمل طُلب من الطلاب تحديد أكثرها أهمية بالنسبة لهم ، والتي اعتادوا عليها في اختيارهم المهني على المدى البعيد. وقد توصلت الدراسة إلى أن 29% من أفراد العينة يختارون المهنة على أساس اهتماماتهم، 47% طلبوا المهنة على أساس مناسبتها لقيمهم ، وباقي أفراد العينة يختارون المهنة على حسب مهاراتهم .
وقد حددت الدراسة أربع قيم أساسية للعمل هي :

قيم خارجية ترجع إلى استقلال المهنة والاهتمام العام ، وقيم اجتماعية تعود إلى الأهمية الخاصة بالعمل مع الناس وعلى المساهمات العامة في المجتمع ، وقيم خارجية ترجع إلى العائد المادي ، والأمان الوظيفي . وقيم المكانة والوضع الاجتماعي للمهنة ترجع إلى سعي الأفراد للحصول على مهنة تحظى باحترام وتقدير أفراد المجتمع

وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذكور سجلوا اهتماما كبيراً بالراتب المرتفع ، والمساهمة في المجتمع . والمكانة الاجتماعية للمهنة ، بينما تميل الإناث إلى اعتناق قيم اجتماعية، كما أثبتت الدراسة أن الطلاب ذوي الدخل المتوسط يميلون إلى تبني قيم خارجية أكثر من الطلاب ذوي الدخل المرتفع أو المنخفض .

وحاولت دراسة "Rognstad, M & Olaf, A, 2007" الكشف عن التغير في التطلعات والقيم المهنية من وقت الدراسة إلى الانتقال إلى الحياة العملية لدى عينة من طلاب التمريض النرويجيين ، من بداية التحاقهم لدراسة التمريض عام (1998) ومروراً بعام (2001) سنة تخرجهم ، وانتهاء بعام (2003) أي بعد مرور عامين من التحاقهم بالعمل، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واستعانت باستبانة طبقتها على (140) فردا من مجتمع العينة .

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي :

* بالنسبة لعام (1998) ، أسفرت نتائج الدراسة سيادة قيم حب الاتصال الإنساني ومساعدة الآخرين . والأمان الوظيفي وأن التوليد والصحة العامة ، والتدريب على يد معلمين أكفاء في مقدمة أولويات عينة الدراسة . كما أظهرت النتائج أن 92% من أفراد العينة لديهم رغبة أكيدة في مزيد من التعلم .
* وفي نهاية عام (2001) وهو سنة تخرج الطلاب ربطوا رغبتهم في مساعدة الآخرين بضرورة نيلهم الشكر والتقدير لقاء ما قدموه .

وبالنسبة لتخصص التوليد والصحة والعامة . والرغبة في التدريب العالي على يد معلمين أكفاء فلا يزال ينال أهمية قصوى لديهم .

بينما تراجعت الرغبة في مزيد من التعليم من 92% إلى 75% . وهم أفراد العينة الذين أظهروا خططاً لتنفيذ ذلك .

* وبعد مرور عامين من التحاق أفراد العينة بالعمل أظهرت النتائج أن 16% فقط من أفراد العينة أنجزوا خططاً تحقق مزيداً من التعلم ، وتراجع التأكيد على أهمية التواصل الإنساني . بينما ارتفعت نسب التأكيد على زيادة المرتب والأمان الوظيفي .

وناقشت دراسة "Helterbran, V, 2008" مفهوم المهنية في التعليم ، مستنده إلى معايير المهنة بصفة عامة والتي حددتها الدراسة في أن يكون لها غرض مجتمعي والتزام، وأساس أخلاقي ، ودرجة من الاستقلال التنظيمي ، وأساس معرفي وإعداد متخصص . ونمو مهني .

وركزت الدراسة على بعض قيم وأخلاقيات المهنة باعتبارها من المعايير الرئيسة في المهنة ، ومن هذه القيم ما يلي :

* التخطيط التعاوني : على اعتبار أن التخطيط هو قلب مهنة التدريس ، وأن التخطيط التعاوني هو الأساس المثالي لأنشطة التعليم الأخرى .
* التأملية : وتعني التوقف المؤقت عمداً بهدف فحص المعتقدات والأهداف والممارسات للحصول على فهم جيد وأعمق يقود إلى أفعال تحسن من تعلم الطلاب.
* النمو المستمر : على أساس أن التدريس الفعال لن يتم دون سعي المعلم إلى تحسين المحتوى التدريسي وأساليب التدريس ومجمل جوانب النشاط التدريسي.
* القدوة : وتعتبرها الدراسة مسئولية مستمرة للمعلم لأنها تحدث يومياً في تفاعلات المعلم مع جميع المشاركين في المدرسة والمجتمع .

8- التعليق على الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات السابقة يتضح ما يلي :

- أنه لا توجد دراسة تتبعت تغير قيم مهنة التعليم لدى طلاب إحدى كليات التربية خلال سنوات إعدادهم ، حيث اقتصرت بعض الدراسات العربية إما على التعرف على نسق قيم الفرقة الرابعة ، أو المقارنة بينها وبين نسق قيم الفرقة الأولى ،

وهذه لا تعد من الدراسات التتبعية نظراً لاختلاف أفراد العينة بالفرقة الاولى عنهم بالفرقة الرابعة .

- أن ثمة دراسات أجنبية تتبعت تطور نسق القيم المهنية . إما أثناء إعداد الطلاب . وبعد تخرجهم أو بعد إلتحاقهم بالمهنة وبعد فترة من استمرارهم بالعمل .
- وهو ما يعد من المسوغات المهمة لإجراء هذه الدراسة .

9- خطوات وإجراءات الدراسة

- قام الباحث بالاطلاع على الدراسات والأبحاث المتعلقة بموضوع قيم العمل عامة وقيم المهنة خاصة . وقيم مهنة التعليم بصفة أخص .
- ومن خلال ما سبق أعد الباحث إطارا نظريا يتوافق مع أهداف الدراسة ، تضمن مكونات نسق القيم المهنية لطلاب كليات التربية ، ومسوغاتها ومفهومها وأهميتها.
- أعد الباحث مقياساً لقيم مهنة التعليم . يأتي تفصيله في الجزء الخاص بالجنب الميداني .
- قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على العينة بعد اختيارها . بالفرقة الأولى ، ثم على نفس أفراد العينة بالفرقة الثانية . ثم بالفرة الثالثة . ثم بالفرقة الرابعة .
- أجرى الباحث التحليلات الإحصائية للبيانات والمعلومات التي حصل عليها من خلال الخطوة السابقة .
- قدم الباحث تفسيراً للنتائج التي حصل عليها في ضوء طبيعة العينة والدراسات السابقة . والمتغيرات المجتمعية .

- في ضوء ما سبق أعد الباحث تصوراً مقترحاً يمكن من خلاله تنمية القيم المهنية لدى طلاب كلية التربية .

ثانياً : الإطار النظري للدراسة

إذا كان لكل مهنة من المهن طائفة من القيم تقوم عليها وتتأسس ، وتقف خلف سلوك وممارسات أعضائها ، وتعد مرجعاً للحكم على كل ما يصدر عنهم ، وعن غيرهم ممن ينتسبون إلى نفس مهنتهم . وإذا كانت عناصر القيم المرتبطة بمعظم المهن تبدو متقاربة إلى حد بعيد ، فإن الاحتكام إلى النسق القيمي لكل مهنة يعد أكثر تمييزاً لها عن غيرها ، فالعائدات المادية من المهنة مثلاً تحتل مرتبة متقدمة عند رجال الأعمال بينما تحتل مرتبة متأخرة إلى حد ما عند رجال التعليم . بينما يتبدل الوضع عند النظر إلى العائدات المعنوية في كل من المهنتين . ومن هنا كان تركيز الدراسة الراهنة على نسق قيم مهنة التعليم : خصائصه . ودرجة تغيره . أكثر من تركيزها على مكوناته . وهذا يقتضي تناول كل من :

- مفهوم النسق القيمي لمهنة التعليم .
- مكونات النسق التعليمي لمهنة التعليم .
- بعض عوامل التغير في النسق القيمي لمهنة التعليم وبعض مظاهره .

(1) مفهوم النسق القيمي لمهنة التعليم :

يستلزم الوصول إلى تحديد مفهوم النسق القيمي لمهنة التعليم ، تحديد مفهوم النسق القيمي . ثم تحديد مفهوم قيم مهنة التعليم . وصولاً إلى المفهوم المطلوب .

(1-1)- مفهوم النسق القيمي :

بداية يشير معنى النسق في اللغة العربية إلى ترتيب الشيء وتنظيمه ليؤدي غرضاً معيناً . يقال : نسق الشيء نسقا نظمه . وناسق بين الأمرين تابع بينهما ولاءم

، وانتسقت الأشياء انتظم بعضها إلى بعض ، والنسق ما كان على نظام واحد في كل شيء، يقال شعر نسق أي مستوى النبتة حسن التركيب . (إبراهيم أنيس وآخرون ، 1985 ، 918-919) ، وكلام نسق أي تلاءم على نظام واحد ، وحسن النسق في الكلام هو أن يأتي المتكلم بكلمات متتالية معطوفات متلاحمات تلاحماً سليماً مستحسناً . (أيوب الكوفي ، 1998 ، 410)

واصطلاحا يطلق النسق ليدل على مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها لكي تؤدي وظيفة معينة ، ويسهم كل منها بوزن معين حسب أهميته ودرجة فاعليته داخل النسق . (عبد اللطيف خليفة ، 1992 ، 36)

وهذا معناه أن مفهوم النسق أقرب إلى مفهوم النظام حيث أنه يتكون من مجموعة من العناصر المترابطة والمتبادلة التأثير والتأثر تمثل الكل الذي يجمعها ، تتفاعل فيما بينها لكي تؤدي وظيفة معينة وهي تحقيق هدف النسق .

وما دام مفهوم النسق يشير إلى ترتيب الأشياء وانتظامها بشكل معين لتؤدي غرض ما ، فحينما تكون هذه الأشياء قيماً . أطلق على هذا النسق . نسق القيم . والذي يشير إلى البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد . بحيث تمثل كل قيمة فية عنصراً من عناصرد . وتتفاعل هذه العناصر وتتساند معاً لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد . (عبد اللطيف خليفة، 1990 ، 62)

ومن أهم خصائص النسق القيمي وفق هذا المفهوم ما يلي :

- أن مجموعة القيم التي يتبناها الفرد والتي تشكل نسق القيم الذي يؤمن به ، ترتب ترتيباً هرمياً طبقاً لأفضليتها ومستوى أهميتها وتقديرها بالنسبة له ، بحيث تحتل القيمة الأكثر أهمية قمة النسق ، تليها القيمة الأقل أهمية ، وهكذا حتى نصل إلى أسفل النسق .

- أن النسق ليس مجرد ترتيب هرمي يتم بمعزل عن الموقت أو البيئة الطبيعية أو الاجتماعية التي يوجد فيها الفرد ، فالفرد لا يقيم ترتيبه في فراغ ، ولكن في سياق معين يؤثر فيه ويتأثر به .
- أن الفرد حين يتصرف إنما يتصرف وفق ما استقر لديه هذا النسق ، حيث يدفعه نسقه القيمي إلى اختيار سلوك دون آخر أو تفضيل موضوع دون غيره .
- أن النسق حينما يستقر فإنه يستقر استقراراً نسبياً حيث تتسم القيم التي تشكله بالحركة المستمرة والتغير النسبي ، فالقيمة التي يتم تدعيمها تتقدم ، والتي تهمل تتأخر في ترتيب النسق نتيجة لبعض العوامل والظروف .
- أنه عن طريق النسق القيمي يمكن التمييز بين فرد وغيره ، أو طبقة وأخرى ، أو مهنة وغيرها . فقد يتماثل الأفراد أو الطبقات أو المهن في محتوى القيم ، لكنها تختلف في شدة ودرجة وجودها ، وبالتالي تتمايز في ترتيبها بحسب أهميتها ، ومن ثم يختلف نسق عن غيره .

(1-2)- مفهوم القيم المهنية :

تعددت وتباينت المفاهيم المرتبطة بالقيم المهنية . مثلما تعددت وتباينت مفاهيم القيمة نفسها ، وزاد من هذا التعدد والتباين إضافتها لمجال هام وحيوي ، وهو العمل الذي يسترعى انتباه أي إنسان أكثر من أي مجال آخر من مجالات الحياة الأخرى ، وكثيراً ما يطغى –أي العمل- في حياة الإنسان على اهتماماته وواجباته ، يعود ذلك من بين ما يعود إلى الدور الذي يلعبه العمل في الحياة ليس كمصدر للدخل فحسب ، وإنما أيضا كأساس للمشاركة الاجتماعية ، والوضع الاجتماعي ، وتحقيق الذات وغير ذلك .

ومن بين الرؤى المختلفة في تعريف القيم المهنية النظر إليها على أنها تطبيق للقيم الاساسية في مجال العمل ، أو النظر إليها باعتبارها أهدافاً ، او معاييراً أو أحكاماً

. وفيما يلي يتناول الباحث هذه المفاهيم بالنقد والتحليل في محاولة للوصول الى تعريف يمكن التعويل عليه .

(1-2-1) القيم المهنية باعتبارها تطبيق القيم الأساسية في مجال العمل :

ثمة من يذهب إلى أن القيم المهنية ما هي إلا تطبيق القيم الأساسية في وضعية العمل ، حيث تختص بوصف الحالة النهائية ، أو وصف سلوك العمل مع المستفيدين من المهنة في إطار القيم الأساسية . (Haynes, D, 1999, 39-41)

غير أن هذا التعريف يفتقد إلى التحديد الدقيق فهو واسع وفضفاض بنفس اتساع مفهوم القيم الأساسية . كما أنه تعريف يحتاج إلى تعريف . لأن تعريف القيم المهنية وفق هذا التعريف. يقتضي تعريف القيم الأساسية نفسه. حتى يمكن تعريف القيم المهنية ، هذا فضلاً أن الأخذ بهذا التعريف يؤجل تحديد قيم المهنة إلى ما بعد تطبيق القيم الأساسية في محيط العمل وتنظر عما تسفر عنه نتائج التطبيق .

(1-2-2) القيم المهنية باعتبارها أهدافاً : يذهب البعض إلى تعريف القيم المهنية على أنها الأهداف الدائمة التي يحاول الأفراد تحقيقها من خلال أداء أدوارهم المنوطة بهم (Knezevic, M & Ovesnik, M. 2006,39) على أن يتم صياغة هذه الأهداف في ضوء رغبات واهتمامات وحاجات الأفراد . ويعتقد أصحاب هذا المذهب. أن تأسيس قيم العمل وفق هذه الأسس يجعلها أكثر دقة ودلالة على تفضيلات الأفراد . عن تأسيسها في ضوء القواعد والمبادئ الأخلاقية . (Abu-Saad, I, 2003, 40) ذلك لأن القيم في هذه الحالة تعد حالة مجبية . مطمحاً ، وهدفاً يهيمن على المواقف ويطبق كمقياس معياري للحكم يتم في ضوئه الاختيار من بين بدائل أساليب السلوك المختلفة . (Roe, R & Ester. P, 1999, 4)

بيد أنه من الصعب قبول هذا المفهوم لقيم العمل نظراً للمبررات التالية :

- أن الأخذ بمفهوم قيم العمل على أنها أهداف فيه تضييق وتحديد لهذه القيم ؛ خاصة وأن أصحاب هذا المنحى يحصرون أهداف العمل في العوائد والفوائد التي تعود على من يقوم بالعمل أو ممتهن المهنة ، وهو ما يظهر صريحاً في تعريفات أصحاب هذا الاتجاه ،والذى يجعل المردود المادي والمعنوي الذي يمكن أن يجنيه الفرد لقاء قيامه بنشاط عضلي أو ذهني ، خدمي أو إنتاجي ، رسمي أو غير رسمي ، خلال حاجات محددة . هو الذي يؤهله لإصدار الأحكام التفضيلية لعمل دون غيره . (حسين طه المحادين ، 2002 ، 32) ومن ثم تتحدد قيم العمل في ضوء الأهمية النسبية للعوائد والمكاسب الضمنية أو الصريحة التي يجنيها الفرد من خلال ممارسة عمل ما (اعتماد علام ، 2001 ، 327) و في هذا اختزال لمصالح أطراف عديدة في كل عمل من الأعمال ، مثل مصالح الطلاب وأولياء الأمور في حالة مهنة التدريس ، ومصالح المرضى في حالة مهنة الطب . ومصالح المتهمين في مهنة المحاماة . هذا بخلاف مصالح المجتمع الذي يضم هؤلاء جميعاً. وهذا ينطبق على كل الأعمال ذات الطابع الاجتماعى.
- أن ثمة أعمال يمكن أن تتضاءل فيها العوائد والمنافع المادية من ممارستها ، بينما تتعاظم العوائد والمنافع المعنوية ،كإسعاف طبيب لمريض خارج ساعات العمل ، أو تدخل معلم لحل مشكلة أحد طلابه بالرغم من أنها خارج اختصاصه ، أو تطوع محامٍ للدفاع عن متهم يثق في براءته . بيد أن أصحاب هذا الاتجاه يرجحون العوائد المادية لأفراد المهنة من جراء ممارستهم لعمل ما على أي عائدات أخرى . وهو ما أكدته دراسات عديدة كدراسة (Abu-Saad, I, 2003, 46-47) ، ودراسة (Duffy, R &Sedlacek, W, 2007, 359)

- أن ثمة فرق بين أهداف العمل والأهداف التي يتحصل عليها الفرد من العمل . فالبون قد يكون شاسعاً بين الأهداف التي يرغب الفرد في تحقيقها وهو خارج العمل ، وبين تلك التي يحققها الفرد بعد التحاقه بالعمل ، فالأولى ذات اتساع عريض ، والأخرى ضيقة النطاق ، تماما مثل الأهداف التي كان ينشدها طالب عند التحاقه بكلية الطب . والتي يحققها بالفعل بعد انخراطه في العمل بمهنة الطب بعد تخرجه .
- أن الفصل بين ما هو مادي وما هو معنوي ينطوي على صعوبة بالغة خاصة عند تحديد تاثيرها على المهني عند إتيانه سلوك ما أو مجانبته .

(3-2-1) القيم المهنية باعتبارها معايير :

يعتمد البعض على المعايير أو المبادئ أو المعتقدات أو القواعد الأخلاقية في تعريفهم للقيم المهنية .

وتأسيساً على ذلك . فالقيم المهنية عند أصحاب هذا الاتجاه هي معتقدات راسخة أجدر بتفضيل سلوك محدد في مجال وأنشطة العمل . (Roe, R & Ester, P, 1999, 3)

فمعظم أو كل المهن أو الوظائف تعتمد وبشكل كبير على حزمة من المعايير والمبادئ الأخلاقية . وإن اختلفت درجة ذلك . وتأتي مهنة التعليم على رأس المهن من حيث اعتمادها على القيم الأخلاقية . (Duffy, R & Sedlacek, W, 2007, 360)

هذا ويعتبر أصحاب هذا الاتجاه هذه المعايير أو المبادئ الأخلاقية الأساس في تحديد المرغوب فيه والمرغوب عنه ، والمقبول وغير المقبول من الأفعال والأنشطة السلوكية داخل إطار العمل ، بل وفي اختيار الفرد لمهنته واستمراره فيها ، وعطائه لها وأدائه لواجباتها . والاستعداد لدعمها (University Of Minnesota, 2008)

وبالرغم من اتفاق أصحاب هذا الاتجاه على المرجعية الأخلاقية في تعريفهم للقيم المهنية . إلا أنهم يختلفون في نوعها ، فهي عند بعضهم معايير متفق عليها

لضبط السلوك الذي تقتضيه مسئوليات المهنة . (عبد العزيــز الغــانم ، 1990 ، 94) ، وعند البعض الآخر مجموعة من القواعد التي تحكم سلوك أفراد المهنة بحيــث تكــون مراعاتها محافظة على المهنة ، والإخلال بها خروجاً عن مقتــضياتها . (أحمــد عابــد طنطاوي ، 1991 ، 77) وهي عند آخرين مجموعة من المبادئ الأخلاقية التــي تحكــم وترشد السلوك داخل محيط العمل . (أميمة فارس ، هيفاء حوسه ، 2000 ، 94)

وهي جميع ما سبق عند آخرين فالقيم المهنية تشير إلى مجموعة المبادئ والمعتقــدات الأساسية والمثل العليا والمعايير التي تعمل كموجهات عامة للسلوك ، أو كنقاط مرجعية في اتخاذ القرارات أو تقييم المعتقدات أو العمــل . (Halstead, J & Taylor, M , 1996, 6)

فضلاً عما سبق يلاحظ على هذا المنحى في تعريف القيم المهنية ما يلي :

- تركيز أصحابه على موضوع القيمة أكثر من تركيزه على حاملها. فليس المهــم مــن وجهة نظر الباحث المعيار الذي يحدد السلوك المرغوب فيه أو المرغوب عنه ، بقدر أهمية قدرة أفراد المهنة في الاعتماد عليه كمعيار في تقييم المقبول وغيــر المقبــول من السلوك .
- حاجة المصطلحات المضافة للأخلاق كالمعايير أو القواعد أو المبــادئ أو المعتقــدات إلى التحديد ، والتمييز والتفريق بينها . وعلى هذا أكد (Carr, D, 2006, 173) في دراسته.
- أن اختزال القيمة في معيارها يتجاهل العمليات الداخلية والخارجية التي يمر بها الفرد . والتي تعد أحد أهم مراحل تكوين القيمة . وما تتركه من آثار في حامل القيمة .

(4-2-1) القيم المهنية باعتبارها أحكام :

وهناك اتجاه رابع ينظر للقيم المهنية على أنها أحكام يصدرها الأفراد في ضوء مجموعة من المعايير تنشا لديهم وتتشكل خلال تفاعلهم مع البيئة التي يعيشون فيها .
وبناء على ذلك فالقيم المهنية عبارة عن مجموعة من الأحكام التقويمية التي يكتسبها الأفراد خلال تفاعلهم مع بيئتهم وتتجسد في سلوكهم خلال أدائهم لعملهم (محمد ناصف ، 1995 ، 32) ويعتبرونها إطاراً مرجعياً لكل سلوك يصدر عنهم في المواقف المتعلقة بطبيعة المهنة ، ومن ثم توجه سلوكهم وتشكل ثقافة مهنتهم . (هاشم عبد الرحمن ، 1992 ، 128)

وبصورة إجمالية فالقيم المهنية لدى هؤلاء تشير إلى مجموعة من الأحكام التي تستند إلى المعايير التي تنشأ لدى الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها ، والتي توجه النشاط العقلي للفرد وبالتالي تحدد نشاطه السلوكي وبصفة خاصة السلوك التفضيلي والانتقائي. (عبد التواب عبد اللاه ، 1987 ، 37-38)

ويتميز هذا التعريف بما يلي :

- أنه يأخذ في الاعتبار موضوع القيمة ، وحاملها .
- أنه يأخذ في الاعتبار الأطراف المختلفة للمهنة متجاوزاً أهداف المهنة إلى أهداف المستفيدين سواء كان هؤلاء المستفيدون هم الأطراف الأخرى للمهنة أو المجتمع ككل.
- أنه وبحكم هذا التعريف -وهو الأهم- يستطيع الفرد التعبير عن قيمة المهنية سواء من خلال سلوكه ، أو التعبير اللفظي شفاهة أو كتابة ، بما يمكن معه إخضاعها للقياس والتقدير .

- أن القيم المهنية وفق هذا المفهوم تعد نتاجاً للفعل والانفعال، والأخذ والرد ، والتأثير والتأثر بين الفرد وبيئته الثقافية والاجتماعية والسياسية والدينية والاقتصادية وغيرها .
- أن قيم المهنة تصلح كإطار مرجعي لتقويم سلوكيات المهنة نظراً لصدور معاييرها من المهنة وأعضائها ، بدلا من الاحتكام إلى معايير خارجية للحكم على مختلف أنشطتهم المهنية .

(1-3) – القيم المهنية للمعلمين :

وهكذا وعلى هدي ما سبق يمكن النظر للقيم المهنية للمعلمين على أنها عملية تقويم يقوم بها المعلم –أو طلاب كليات التربية– وتنتهي بإصدار حكم على شئ أو موضوع في محيط عمله ، مهتدياً بمعيار يتم اكتسابه من خلال تفاعل معارفه وأفكاره وخبراته مع بيئته بعناصرها المختلفة ، ويترتب على هذا الحكم اختيار المعلم مسلكا معيناً وتفضيله على غيره من البدائل المتاحة ، يتجسد في سلوكياته المهنية قولا أو فعلا تجاه طلابه أو زملائه أو رؤسائه وكل من له صلة وثيقة من أفراد المجتمع بعمل المعلم .

وتعرف إجرائياً بمحصلة الاستجابات التفضيلية أو الانتقائية لسلوك طلاب كليات التربية إزاء المواقف المختلفة التي يتضمنها مقياس قيم مهنة التعليم الذي اعتمدت عليه الدراسة الراهنة .

ووفق هذا المفهوم يمكن تعريف كل قيمة من مكونات النسق إجرائياً على أنها محصلة الاستجابات التفضيلية أو الانتقائية لسلوك طلاب كليات التربية إزاء المواقف التي تتعلق بها على مقياس القيم الذي أعده الباحث .

(1-4) النسق القيمي لمهنة التعليم :

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف النسق القيمي لمهنة التعليم على أنه نظام من القيم المترابطة فيما بينها ، تتسم بالتساند والتكامل ، تشكل في مجموعها بنياناً مترابطاً لمهنة التعليم ، وتنتظم هذه القيم في مستويات متدرجة طبقاً لفاعليتها ، وأهميتها في تحقيق مقومات المهنة ، والتكيف والنجاح والانجاز المهني للمعلمين .

ويتحدد إجرائياً بنظام القيم المهنية المترابطة والمتساندة التي يتبناها طلاب كليات التربية، مرتبة ترتيباً هرمياً بحسب أهميتها وفاعليتها وتقديرها في نفوسهم . وغالبا ما تكون تصرفاتهم المهنية في المواقف المختلفة محكومة بهذا الترتيب .

(2) القيم اللازمة لمهنة التدريس :

اعتمد الباحث في تحديد القيم المرتبطة بمهنة التدريس على الإطار النظري للدراسة ، وتحليل الدراسات السابقة ، ومراجعة مقاييس قيم العمل ، والقيم المهنية التي توفر عليها . وبعد استخلاص مجموعة من القيم ، قام الباحث باستطلاع رأي مجموعة* من الخبراء عنها ، وقد أسفر ذلك الإجراء عن الستة والعشرين قيمة التالية :

الصدق ، الأمانة ، الصبر ، التواضع ، الثقة بالنفس ، تقدير الوقت ، تحمل المسئولية ، حسن المظهر ، التعاون ، التنافس ، احترام الآخرين ، التقويم ، الإيثار ، القيادة ، العدل ، الحوار ، الولاء للمهنة ، الأنشطة الطلابية ، تكنولوجيا التعليم ، التخطيط ، إتقان العمل ، الحرية الأكاديمية ، التفكير العلمي ، احترام اللوائح والقوانين ، الانفتاح العقلي ، النمو المهني .

وجدير بالذكر أن الباحث تجنب تصنيف قيم نسق مهنة التعليم انطلاقاً من عدة مسوغات لعل من أهمها :

* أن الدراسة معنية بالدرجة الأولى بنسق القيم أي بكيفية انتظامها داخل نسقها .

* لمزيد من التفصيل عن الدراسة الاستطلاعية ، يمكن الرجوع للجزء الخاص ببناء مقياس قيم مهنة التعليم .

* أن معظم تصنيفات القيم عامة أو القيم الميهنية خاصة متعارضة لدرجة أن الباحث أحصى منها أكثر من إحدى وعشرين تصنيفاً على المستوى العربي والأجنبي وكلها جاءت مختلفة مع بعضها . فضلا عن اختلاف القيم التي تندرج تحت كل صنف من دراسة الى أخرى .

* أن ثمة صعوبة بالغة فى الوصول الى تصنيف محدد وقطعي يمنع دخول قيمة من القيم أو خروج قيمة أخرى ، وهو ما أكدت عليه دراسة "ضياء زاهر ، 1995 ، 19" والتي ذهبت إلى أبعد من ذلك ، وهو استحالة التصنيف القطعي للقيم ومرد هذه الاستحالة . من وجهة نظر تلك الدراسة أن ثمة تداخلاً فعلياً بين كافة أنماط القيم ، فما هو اجتماعي ينطوي على ما هو دينى . وما هو اقتصادي ينطوي على ما هو سياسي وديني . وما هو نظري أو عملي له أبعاد اقتصادية وجمالية وسياسية ، ومن هنا يستحيل الفصل بين هذه الأنماط . ثم إن هذه الأنماط تشكل في مجموعها قيماً اجتماعية بالمعنى الواسع .

* أن بعض التصنيفات تخلع صفة ما على قيم معينة دون وعيها يمنع هذه الصفة عن القيم الأخرى . وفي منع هذه الصفة عن أي قيمة فقدان إمكانية جعلها قيمة ، كتصنيف البعض لقيم على أنها أخلاقية . وكأن سائر القيم الأخرى ليست أخلاقية ، وأن بعض القيد اجتماعية وكأن باقي القيم غير اجتماعية ، بالرغم من أن القيم جميعاً وجدت في المجتمع ومن أجله .

ومثلما هو الحال فى وصف البعض لمقرارات تدرس فى مؤسسات تعليمية معينة بأنها مقرارات شرعية وكأن المقرارات الأخرى غير شرعية .

وفيما يلي يقوم الباحث بتعريف كل قيمة . موضحاً أهميتها بالنسبة للمعلم ومهنة التعليم

(2-1) قيمة الصدق :

يطلق الصدق فيشير إلى "الاتساق مع الواقع الفعلي للأشياء" (Hanks, P(ed), 1989, 1683) ولكن ماذا لو اتسق الفرد مع واقع الأشياء مع عدم اقتناعه بصحتها ، كما هو الحال بالنسبة للمنافق الذي يصرح ويفعل خلاف ما يبطن ؟ وماذا لو أخطأ الفرد في الإدراك ، فقال بالذي أدركه ، بالرغم من عدم مطابقته للواقع ؟

يذهب الباحث إلى أن عدم مطابقة الخبر لاعتقاد المخبر ، أو واقع المخبر عنه ، ينفي الصدق عن صاحبه ، فمخالفة الاعتقاد رغم مطابقة الواقع يعد كذباً ، ومطابقة الاعتقاد مع مخالفة الواقع يعتبر كذباً كذلك . فالصدق إذاً هو إخبار عن المخبر به على ما هو عليه مع العلم بأنه كذلك (أيوب الكفوي ، 1998 ، 556) ومن ثم فإن مطابقة القول الضمير والمخبر عنه معاً هو عين الصدق . فإذا انفرط شرط من ذلك لم يكن صدقاً . (حسين الراغب الأصفهاني ، 1987 ، 277)

وبناء على ما سبق يعد المعلم صادقاً إذا قال وسلك وفق ما يعتقد وطابق الواقع ، وصدر سلوكه على نحو ذلك.

وغني عن البيان أنه إذا التزم المعلم بقيمة الصدق هدأت نفسه وأطمأن قلبه . وشاعت بين طلابه وتأكدت بين زملائه ، واستقر العمل داخل مجتمع المدرسة وتطور .

(2-2) قيمة الأمانة :

تطلق الأمانة على كل ما يؤمن عليه الفرد كالأموال والحرمات والأسرار ، وعلى الشخص الذي يحفظها إذا صار أميناً (أيوب الكفوي ، 1998 ، 176) ، وثمة معنى آخر يطلقه البعض على لفظة الأمانة وهو الخلق النفسي الذي يدفع المستأمن إلى حفظ الأمانة ورعايتها وأدائها إلى صاحبها دون ظلم أو عدوان عليها . (مرزوق تنبباك وآخرون ، 2001 ، 13) ويشير المعنى الأخير إلى المقصود بالأمانة كقيمة ينبغي أن

يتحلى بها الفرد وهو "خلق ثابت في النفس يعف به صاحبه عما ليس له به حق ، وإن تهيأت له ظروف العدوان عليه دون أن يكون عرضه للإدانة عند الناس ، ويؤدي به ما عليه أو ما لديه من حق لغيره ، وإن استطاع أن يهضمه دون أن يكون عرضه للإدانة عند الناس" (صالح حميد وآخرون ، 2004 ، 509)

وقد تكون الأمانة في العلم ببذله وعدم كتمانه ، أو في العمل بتنصيب الفرد نفسه رقيبا على نفسه إذا غاب الرقباء ، أو في السر بكتمانه وحفظه وعدم نشره ، أو في الودائع بحفظها وردها لأصحابها ، أو في المشورة بإسداء الرأي الصائب لمن يشاوره ، فالمستشار مؤتمن (صالح الغامدي ، 2007 ، 77-78)

ومن ثم يعد المعلم متصفاً بقيمة الأمانة إذا حافظ على أسرار طلابه وزملائه وأسرار العمل ، وبذل العلم لمن يطلبه أو يحتاجه وحافظ على ما استودع من أمانات ، ومن بينهم طلابه .

وفضلاً عن أن اتصاف المعلم بقيمة الأمانة يساعده في نقلها وتنميتها لدى طلابه ، يدفع زملاءه والطلاب وأولياء أمورهم وكل من له صلة بالعملية التعليمية إلى الإفصاح له عما يصادفهم من عقبات، وما يعترضهم من مشكلات بحثاً عن حلها . كما أن في سيادة قيمة الأمانة في مجتمع المدرسة سيادة للثقة والأمن بين أفرادها وأفراد المجتمع عموماً ومؤسساته . (Schwartz, S, 1999, 30)

(2-3) قيمة الصبر :

يطلق الصبر على حبس النفس على ما يقتضيه العقل والشرع أو عما يقتضيان حبسها عنه (حسين الراغب الأصفهاني ، 1987 ، 5273)، وحبس النفس عن الجزع في المصيبة صبر . وعن الفرار من الزحف شجاعة ، وعن الفضول عفة وقناعة ، وعن إمساك كلام الضمير كتمان ، وجميعها تشير للصبر ، واختلاف المسميات لاختلاف

المواقع . (أيوب الكوفي ، 1998 ، 560-561) ، وفي كل الأحوال يصاحب سلوك الصبر ألم ومكاره ، ومن ثم فالصبر هو سكون النفس وجلدها وتحملها الألم عند مواجهة مواقف استفزازية أو مثيرة للغضب . (Hanks, P (ed), 1989, 1153)

ويكون المعلم صابراً إذا استمر في أداء عمله رغم مشقته ، وتحمل الطلاب بطيئ التعلم . وتحمل إساءة زملائه وأذاهم ولم يرد بمثلها .

ويعد الصبر من ألزم القيم المرتبطة بمهنة التعليم ، فمن أبرز خصائص هذه المهنة أن جهدها مضن ، ومسئولياتها جسيمة ، وواجباتها شاقة ، وما لم يتحلى المعلم بقيمة الصبر ما استطاع أداء أدواره على الوجه الأكمل ، أو الاستمرار في مهنته ، خاصة وأن المقابل المادي للمهنة غير مجز سواء بمقارنته بالمجهود المبذول ، أو بمقارنته بعائدات المهن الأخرى ، ومن هنا يعتبر البعض التعليم عمل نضالي لأنه يفرض على المعلم المجاهدة لبلوغ الأهداف المنشودة . (Carr, D, 2006, 172)

(2-4) قيمة التواضع :

التواضع هو الخضوع (محمد أبو بكر الرازي ، 1981 ، 462) والبعد عن التكبر والغرور (Hanks, P (ed), 1989, 1016) وخفض الجناح ولين الجانب والانقياد إلى الحق وقبوله ممن كان . (محمد الحاقاني ، 1987 ، 73)

وتعد قيمة التواضع من أهم القيم المهنية في العملية التعليمية نظراً لاعتبارات عدة لعل من أبرزها :

- أن المعلم المتواضع يعرف حدود نفسه وإمكانياتها ، فلا يدعى امتلاكه قدرات لا يملكها، أو إحاطته بعلوم لا يتقنها ، وحتى وإن امتلك هذه أو تلك ، فلا يدفعه ذلك إلى التعالي والغرور على غيره خاصة زملاءه ومرءوسيه .

- أن المعلم يتعامل في الغالب مع تلاميذ أقل منه في العلم والفكر والجسم والمكانة ، ومن ثم فما لم يتواضع لهم ويبسط جانبه لديهم ، لن يجد سبيلاً إليهم .
- أن كثيراً ما يجانب إجابات الطلاب الصواب ، ويعتريها النقص ، وغالباً ما يطيش سلوكهم باعتبار حداثة سنهم ، وما لم يتحلى المعلم بقيمة التواضع ، فقد يعمد إلى تحقير شأنهم والنزول بمنزلهم .

وفضلاً عن شيوع قيمة التواضع بين طلاب المعلم المتصف بها ، فإنه يشيع معها جو من الود والتآخي بين أطراف العملية التعليمية مما ينعكس إيجابيا عليها ، ويدفع المعلم إلى الحصول على المزيد من المعلومات والمعارف لمعرفة قدر نفسه . (مجمود مصطفى، 2004 ، 161)

هذا ويعتبر المعلم متواضعاً حينما لا يتباهى بنفسه ، ولا يتعالى على زملائه ، ويخفض جناحه لطلابه . ويحسن التعامل مع من هم أقل منه بصفة خاصة .

(5-2) قيمة الثقة بالنفس :

الثقة تعني الإيمان بقدرات شخص معين ، وثقة الفرد في نفسه تشير إلى إيمان الفرد بقدراته (York, C, 1999, 182) ، وثقة المعلم في نفسه تعني إيمان المعلم بما يمتلكه من معارف ومهارات تمكنه من أداء أدواره على مستوى عال من الجودة والإتقان. وحينما يكون المعلم واثقاً في نفسه، فإنه سيتمتع بالاستقلالية والاعتماد على الذات في اتخاذ قراراته والتخطيط لها وتنفيذها ، فضلاً عن تمتعه بالصبر والمثابرة على أداء عمله (Carr, D, 2006, 177)

كما تمكنه من اتخاذ القرارات وحل المشكلات عن طريق المبادرة الذاتية ، وتسهم في رفع روحه المعنوية بما يمكنه من أداء أي عمل يسند إليه بنجاح ، والحرص

على تحقيق أهدافه وأهداف المهنة والمجتمع مهما واجهه من صعوبات (محمود مصطفى، 2004 ، 159)

ويعتبر المعلم واثقاً من نفسه عندما يستطيع السيطرة على أي حدث طارئ ، ومواجهة أي مشكلة مفاجئة دون اعتماده على أحد ، أو إصابته بأي توتر عندما يتعامل مع القادة والمسئولين .

(2-6) قيمة تقدير الوقت :

الوقت في اللغة هو مقدار من الزمان ، وكل شئ قدرت له حينا أو قدرت له غاية فهو مؤقت بمقدار معروف من الدهر . (جمال الدين ابن منظور ، 1988 ، 4887) وتقدير الفرد للوقت يعني استثماره وقضاءه فيما يفيد ، وتقدير المعلم للوقت يشير إلى دقة المعلم في الالتزام بالمواعيد ، وتأديته عمله في الوقت المؤقت أو المحدد ، واغتنام وقت العمل فيما يفيد .

ومن مظاهر استثمار الوقت وضع الإنسان وتحديده لأهداف يسعى إلى تحقيقها ، مما يجعل الإنسان عرضه لإهدار وقته لفقدانه الغرض الذي يسعى لبلوغه ، وقد يكون لدى البعض غرض وهدف واضح لكنه لا يملك الجدية للوصول إليه (صالح الغامدي ، 2007، 135)

وتقدير الوقت من القيم المحورية في الحياة العامة ، وفي أي مهنة ، فمن خلاله تتم الخطط وتنفذ المشروعات وتتحول الفكرة إلى واقع ، ويقاس تقدم المجتمعات أو تخلفها بمقدار احترام أفرادها للوقت ومدى قدرتهم على استثماره الاستثمار الأمثل في كل مجالات الحياة. (طارق حجي ، 2002 ، 20-22) وإدارته والتحكم فيه (Carr, D, 2006, 181)

وحينما يدرك المعلم أهمية قيمة الوقت ويحسن إدارته واستغلاله فإنه يؤدي إلى رفع كفاءة العملية التعليمية ، والحرص على حضوره لأماكن العمل وإنجاز الأعمال المنوطة به في الوقت المحدد ، بالإضافة إلى حرصه على توعية طلابه بأهمية الوقت وكيفية استغلاله الاستغلال الأمثل . (محمود مصطفى . 2004 ، 163)

(7-2) قيمة تحمل المسئولية :

تعني المسئولية ما يكون الفرد به مسئولاً ومطالباً عن أمور أو أفعال أتاها (York, C, 1999, 182) ، وهذا معناه أنها مساءلة محتكمة إلى معيار ، وفي حالة المعلم فإن المعيار هو مبادئ الأخلاق ، لأنها تتضمن قدرة المعلم على أن يلزم نفسه أولاً. ثم يفي بعد ذلك بالتزامه بواسطة جهوده الخاصة . (محمد عبد الله دراز ، 1984 ، 138) إذ لو كان المقصود الاحتكام إلى معيار قانوني . لكان ملزماً من قوة خارجية . لأن القاعدة القانونية تقتضي وجود طرفين وتتضمن جزاء حالاً وضرورياً يوقع على من يخالفها . والمسئولية باعتبارها تكليف ومطالبة بالأداء ، ومساءلة عن الأداء ، ومحاسبة أمام الذات والمجتمع تعد من أهم قيم العمل اللازمة والضرورية لأرباب العمل عامة . والمعلم خاصة (Roe,R & Ester, P, 1999, 6)

ويعتبر المعلم مسئولاً متى التزم بأداء مهامه وواجباته ، وتحمل تبعاتها، وكلما تحمل كل فرد من أفراد المدرسة مسئولية عمله . والتزموا بأداء واجباتهم ، وأصبحت قيمة المسئولية محركاً لسلوكهم كلما ارتقى مجتمع المدرسة وتساند ، وأصبح أفراده محل إعزاز وتقدير من أفراد المجتمع ، وغمرتهم سعادة خاصة نابعة من انجازهم في تنفيذ عمل نافع ومفيد للمجتمع ، فضلاً عن المقابل المادي .

وبالإضافة إلى ما سبق تسهم قيمة تحمل المسئولية في دفع المعلم إلى تصحيح وتعديل الأخطاء والسلبيات الموجودة في أدائه أو في الأداء المؤسسي ، خاصة في حالة وجود معيار يقيس عليه . (محمود مصطفى . 2004 ، 148)

(2–8) قيمة حسن المظهر :

يطلق الحسن ليدل على أن الكائن على وجه يميل إليه الطبع وتقبله النفس (أيوب الكوفي . 1998 . 402) ويطلق المظهر فيشير إلى الصورة التي يبدو عليها الشيء(إبراهيم أنيس وآخرون . 1985 . 578)

ومن ثم يقصد بحسن مظهر المعلم أن تكون الصورة التي يبدو عليها مقبولة ومحببة إلى نفوس طلابه وزملائه . وكل من لهم صلة بالعملية التعليمية .

هذا ولا تقتصر مداومة المعلم على الظهور بمظهر حسن أمام طلابه بصفة خاصة على تدعيم هذه القيمة وتأكيدها لديهم . بل إنها تيسر وتسهل له عمليات التواصل والتفاعل بين طلابه . وتبسط له القبول عندهم (جمال الدهشان . جمال السيسي . 2005، 39–40) خاصة وأن ثمة دراسات قد أكدت على أن نجاح المعلم في أدائه التدريسي لا يتوقف فقط على توافر المقومات العلمية الضرورية لمهنة التدريس . وإنما يقتضي كذلك توافر عدد من المقومات الشخصية من بينها اعتزازه بمهنته . واهتمامه بمظهره (Murray, H et al, 1990, 258) وتأكيد على ذلك فإن ثمة ارتباط قوي بين تقويم الطلاب للخصائص الشخصية للمعلم . وبين المتوسط العام لتقويم أدائه التدريسي (Waters, M, et al, 1988, 203-204)

(2–9) قيمة التعاون :

التعاون عبارة عن جهد أو عمليات متبادلة بين عدد من الأشخاص في عمل أو مؤسسة ما . بغرض تحقيق هدفٌ معين لا يستطيع فرد واحد تحقيقه (Guralnik, D, 1988, 167) وتعاون القوم أي أعان بعضهم بعضاً ، حيث يكون الفرد في مصلحة الجماعة ، والجماعة في مصلحة الفرد ، ويكون أساس تكوين الجماعة القيام بعمل مشترك لمصلحة الأعضاء (إبراهيم أنيس وآخرون ، 1985 ، 638) .

ويشير التعاون بالنسبة للمعلم إلى كل ما يصدر عنه من قرارات أو سلوك داخل المدرسة أو خارجها في كل عمل ذي صلة بالعملية التعليمية ، ومن شأنه الارتقاء بمستوى جماعة المدرسة وتحقيق أهدافها ، كمشاركة المعلمين مع بعضهم البعض وأولياء الأمور في تعديل سلوك الطلاب ، ومستوى تحصيلهم ، وانتقاد سياسة المدرسة غير المرضية ، واقتراح التطوير البناء ، وتنفيذه ، وبذلك تعمل المدرسة ككل بفاعلية . (Benninga, J, 2003, 2)

ويعد التعلم التعاوني أفضل مجال يمكن أن تتحقق فيه قيمة التعاون ، حيث يتعاون الطلاب فيما بينهم لإنجاز المهمة الموكلة لكل منهم ، في ظل إرشاد وتوجيه المعلم للمجموعة للوصول إلى الأهداف المشتركة فيما بينهم ، وهي بالتأكيد أهداف عريضة لا يستطيع فرد واحد خارج المجموعة تحقيقها ، فالهدف من التعلم التعاوني ومن ثم العمل التعاوني جعل كل فرد أقوى مما لو أنه عمل بشكل فردي ، ومن ثم الوصول بجميع أفراد المجموعة إلى مستوى الإتقان . (Bord, A, 2004, 98)

ويتيح العمل التعاوني الفرصة لجميع أفراد المجموعة للمشاركة الايجابية في تحقيق أهداف وانجازات الجماعة ، وممارسة دورة في القيادة ، لأن القيادة في العمل التعاوني مسئولية جميع الأعضاء وليس عضواً واحداً ، هذا فضلاً عن المسئولية

الفردية لكل فرد عن أداء مهمته في إطار عمل الجماعة (محمد البغدادي ، وحسام الهدي ، وآمال كامل ، 2005 ، 54-55)

ويسهم العمل الجماعي ليس في إكساب قيمة التعاون وحسب ، ولكن في إكساب وتنمية قيم أخرى عن طريق تنمية عديد من المهارات الاجتماعية مثل مهارة الاتصال والحوار ، وحفز الآخرين ، وإدارة الصراع ، وتقبل التنوع والاختلاف. وبناء وتأكيد ثقة الفرد بنفسه. وثقة أفراد المجموعة فيما بينهم (Ching, K, et al, 2002, 464)

وفضلا عما سبق يعود تمسك المعلم بقيمة التعاون على الجماعة المدرسية بما يلي: (محمود مصطفى ، 2004 ، 142)

- إشاعة جو من الألفة والمحبة بين أطراف العملية التعليمية .
- دفع أطراف العملية التعليمية إلى المشاركة بجدية فى الأعمال التي تتطلب جهدا اجتماعيا .
- رفع جودة العملية التعليمية . فعن طريق التعاون يمكن تحقيق معظم الأهداف التعليمية. كما يمكن التغلب على العديد من المشكلات والعقبات التي تعترض طريق العمل .
- تذويب الفوارق المصطنعة بين التخصصات المختلفة . من أجل تقديم المعرفة في صورة متكاملة بدلا من تجزئتها .
- زيادة التفاعل بين المعلمين بما يساعد على تبادل المعارف والخبرات ، ومن ثم تحقيق تنمية مهنية راقية .

(2-10) قيمة التنافس :

ربما يتصور البعض وجود تعارض بين قيمتي التعاون والتنافس ، وهو ما يتنافى مع صفة التساند والتناسق التي يتصف بها نسق القيم المهنية .

وبقليل من التمعن يتضح أن التنافس عامل أساسي في العمل التعاوني ، ففضلا عن تنافس المجموعة ككل مع المجموعات الأخرى ، يتنافس أفراد المجموعة الواحدة فيما بينهم فى إنجاز المهمة الموكلة لكل منهم (Bord, A, 2004, 98) فالبرغم من تعاون المجموعة لانجاز الأهداف المشتركة ، إلا إنهم يتنافسون فرديا ليس لاقتناص البعض فرصة ، وحرمان الآخرين منها ، ولكن لانجاز كل منهم مهمته بمستوى أكثر رقياً ، وأعلى جودة. وبهذا يتحقق المعنى الأسمى للتنافس على أنه سبق للغير فيما هو خير لهما (أيوب الكفوي. 1998 ، 672) فإذا كان التنافس بين الأشخاص أو المجموعات يتضمن الحصول على ميزة فقد تكون هذه الميزة هي الوصول إلى درجة إتقان في أداء مهمة الفرد أكثر من أداء باقي أفراد المجموعة ، وفي نفس الوقت فإنه لا يتضمن تدميرا أو إهلاكا للطرف أو الأطراف الأخرى . (Hanks, P (ed), 1989, (342

هذا ويعكس تقدير المعلم لقيمة التنافس واعتزازه بها ، تقديره لإمكاناته وثقته في قدراته ، لأنه لا يتنافس إلا المتكافئون الأنداد ، والقادرون على إنجاز الخطط وتحقيق الأهداف .

وفي هذا يقول "آرثر كومز" إن القيمة الدافعة للمنافسة تكون مقصورة على أولئك الذين يثقون في أنفسهم ، ويعتقدون أن التفوق في مكنتهم ، أو من لديه ثقة في قدراته على تحقيق ذلك (آرثر كومز ، 1990 ، 115)

وحتى يؤدي التنافس الغرض المرجو منه ، ويكون شريفاً وبناء يشترط البعض المجال الذي يتنافس فيه المتنافسون،ومن أهم المجالات التي يمكن للتنافس أن يؤدي غرضه فيها ، التنافس في المجالين الأكاديمي والرياضي . (صالح أبو جادو ، 2000 ، 111)

خاصة وأنه تنافس ممزوج بالتعاون أو تعاون مدعوم بالتنافس . أرأيت فريقاً في لعبة جماعية كيف يتعاونون لتحقيق هدف الجماعة وهو الفوز . وفي نفس الوقت يتنافس كل واحد منهم ليؤدي مهامه خير من باقي أفراد المجموعة . وكيف يتنافسون مع الفرق الأخرى؟ .

مجمل ما سبق أن قيمة المنافسة تكمن في أنها حافز عظيم على أداء السلوك المتوقع سواء من الفرد أو الجماعة ، لكنها لا تحفز إلا أولئك الذين يعتقدون أنهم قادرون على الفوز . أو إنجاز المهام الموكلة إليهم بنجاح ولا تحفز أولئك الذين يشعرون بضآلة فرصهم .

والمهم ألا تصبح المنافسة بالغة الأهمية . لأنه إن كانت كذلك تنعدم الأخلاق ويلجأ الأشخاص المتنافسون إلى كل الوسائل لبلوغ أهدافهم سواء كانت مشروعة أو غير مشروعة (آرثر كومز ، 1990 ، 114) أو اللجوء إلى الحيل الدفاعية كالإسقاط والتبرير. والكبت . والإعلاء والنقوص (صالح أبوجادو ، 2000 ، 111)

(2-11) قيمة احترام القوانين :

تكمن أهمية قيمة احترام المعلم للقواعد والتشريعات القانونية في أنه لا يمكن لمجتمع تحقيق أمنه ونظامه وتوازنه واستقراره اعتمادا على القواعد والمعايير الأخلاقية وحدها . ذلك لأن ثمة مواقف اجتماعية عديدة يكون فيها للضوابط القانونية الدور الأكبر والأهم . نظراً لما تتميز به من دقة وتخصيص وإلزام. واقترانها بقوة تجبر أفراد المجتمع على أن يتبعوها وأن يسلكوا طبقا لها . (جمال السيسي ، منال سمحان ، 2006، 92)

وإذا كان احترام القواعد والتشريعات القانونية مهما في أي مجتمع ، فإنه أكثر أهمية في مجال العمل ، وخاصة في مجال التعليم . وطبقاً لكل من "فورست .ب ، بفرلي.ب"

لابد من وجود قوانين توضح حقوق ومسئوليات الأفراد لتحقيق التوازن المطلوب ، والذي يعد أكثر أهمية بالنسبة لمهنة التعليم من أي مهنة أخرى . (2005 ، 234)

ومما يزيد من أهمية قيمة احترام اللوائح والقوانين أنها تتضمن التقدير والالتزام الذاتي ، النابع من قناعة داخلية لضرورة هذه القواعد في تنظيم وضبط سلوك العمل ، وإذا فقدت اللوائح والقوانين هذا الشرط ، فقدت معها المضمون القيمي لها ، لأن القيمة هنا تكمن في الاحترام الذاتي لها وتقديرها أكثر من كونها قواعد تتضمن عقوبات محددة تطبق على من خالفها . فقناعات الفرد الداخلية باحترام اللوائح والقوانين أسمى وأقوى وألزم من أي قيود خارجية حتى لو كان القانون نفسه ، ولعل هذا هو معنى الاحترام الذي يتضمن التكريم والشعور بالتسامي وحسن التقدير . (Guralnik, D, 1988, 636)

ومن أهم مظاهر احترام المعلم للوائح والقوانين ، تعويد طلابه على التمسك بها ، ودعوة زملائه للالتزام بها ، وسلوكه ، وسلوك طلابه وفقاً لها .

(2-12) قيمة احترام الآخرين :

يتصور الباحث أن قيمة احترام الآخرين من أهم القيم اللازمة والضرورية لمهنة التعليم ، إن لم تكن أهمها على الإطلاق ، ذلك لأن القيم –وفق جراهام هايدون– قائمة في الأساس على احترام الآخرين وعدم الإضرار بهم ، وحينما تصف سلوك شخص ما أنه أخلاقي ، فإننا نعني أن هذا الشخص لا يتصرف بأساليب تدعم مصالحه على حساب الآخرين ، حتى أنه قد يضطر إلى التضحية برغباته عن عمد من أجل الآخرين . (2001، 59-61) ، ويدعم ذلك أن مهنة التدريس نفسها مؤسسة على تقدير الآخرين ومساعدتهم ، والاهتمام الكبير بهم ، ويشمل هؤلاء الآخرين الذين ينبغي أن

يحظوا باحترام المعلم : الطلاب ، وأولياء أمورهم ، وزملاؤهم من المعلمين ورؤساؤهم .

ومما يزيد من أهمية قيمة احترام المعلم للاخرين ممن لهم صلة بالعملية التعليمية أنها تمثل البعد الإنساني فى عملية التدريس ، والذي اكتسب أهمية كبيرة في الآونة الأخيرة ، انطلاقا من أن التدريس الفعال لا يحدث إلا في إطار من العلاقات الإنسانية القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلمين والمتعلمين . والمعلمين ونظرائهم وبينهم وبين المسئولين عن التعليم وأولياء أمور الطلاب وغيرهم .

ويدعم ذلك ما توصلت إليه إحدى الدراسات من أن المعلمين يرجعون عديداً من نواحي القصور في التدريس إلى ضعف علاقاتهم الشخصية مع أعضاء المجتمع التعليمي. ويعزون ذلك إلى أن البعد الإنساني في عملية التدريس غير معمول به في مداخل وبرامج إعداد وتدريب المعلمين . (ميريام بن بيرتر ، 2000 ، 262)

ويعد الطلاب أهم ما ينبغي أن يقيم المعلم معهم علاقات إنسانية قائمة على التقدير والاحترام ، وهذا يقتضي التعامل معهم باعتبارهم غايات . لا وسائل لتحقيق غايات أخرى . (محمد وجيه الصاوي ، 1995 ، 185-186)

وعندما تنشأ علاقات سوية بين المعلمين وطلابهم فإنهم يميلون للدراسة بشكل أعمق ، ويتعلمون على نحو أفضل . ويحرزون تقدمات أخلاقية واجتماعية على نحو أحسن ، وعندها يرضى الوالدان ، ومن ثم تتوثق علاقاتهم بالمدرسة والمعلمين على نحو أمتن، ولعل هذا هو الطرف الثاني الذي ينبغي على المعلمين إقامة علاقات إنسانية معهم قائمة على الاحترام والتقدير تهيئ الفرصة للتعرف على مشكلات الطلاب وبحثها ، واقتراح سبل التعاون لحل هذه المشكلات وكيفية مواجهتها . (Wobb, R & Vulliamy, G, 2002, 166)

وثمة مجال آخر للعلاقات الإنسانية القائمة على التقدير والاحترام ، لا يقل أهمية عن المجالين الآخرين ، هو إقامة علاقات إنسانية سوية وقوية بين المعلمين بعضهم البعض ، وبينهم وبين المسئولين من أعضاء المجتمع التعليمي ، لأن أي توتر يحدث في محيط المدرسة يحيل المدرسة إلى شيع وأحزاب ، ويكسب الطلاب كثيرا من الصفات المرزولة ويؤثر سلبا على مستويات تعليمهم . (وضيئة أبو سعدة ، 1990-1991 ، 173)

ومن مظاهر تقدير المعلم لقيمة احترام الآخرين ، حسن تقديره لأعضاء المجتمع التعليمي بصرف النظر عن مكانتهم الاجتماعية ، وعدم الاستهانة بأحد منهم أو تحقيره ، وتقديره واهتمامه بطلابه مهما تصاغرت إمكاناتهم ومستوياتهم العلمية ، وقدراتهم التحصيلية .

(2-13) قيمة الإيثار :

تحتل قيمة الإيثار مكانة محورية في النسق القيمي لمهنة التعليم ، باعتبارها المحفز الأساسي لممارسة المهنة ، في ظل تضاؤل العائدات الأخرى .

فالمردود المادي والتقدير الاجتماعي والمميزات الأخرى التي قد يتحصل عليها المعلم ذات حافز ضعيف لممارسة المهنة ، مقارنة بقيمة الإيثار ، باعتبارها القوة الدافعة الحقيقية لممارسة المهنة . (باركاى فورست & بفرلي ستانفورد ، 2005 ، 57) فالغيرية وإنكار الذات . وتفضيل المرء غيره على نفسه ، ومساعدة الآخرين ، وتحقيق مصالحهم، والمساهمة في الصالح العام هي التي تميز بشدة العمل الاجتماعي كمهنة ، وهي العامل الحاسم في مهنة التعليم (Frieze, I, 2006, 89; Knezevic, M & Ovsenik, M, 2001, 38-40 ; Guralnik, D, 1988, 21)

فمعظم الذين يتقدمون للعمل بمهنة التدريس يشعرون بنوع خاص من الإثارة الناتجة عن خدمة ومساعدة الآخرين –الإيثار– والمعلمون الذين ينجحون في عملهم هم أولئك

الذين ينالون حب طلابهم وتقدير زملائهم والذين يشعرون بـالالتزام والاهتمـام الكبيـر بالآخرين . ليس لأنهم ينالون أجر لقاء ما يعملون ، ولكن لأن طبيعـتهم جبلـت علـى خدمة الآخرين وتقديم مصالحهم على مصلحتهم . (باركاى فورست & بفرلي سـتانفورد ، 2005 . 57)

وإذا سلمنا بأن ساعات عمل مهنة التعليم طويلة ، وجهدها الـوظيفي مـضن . وأنها قائمة في الأساس على خدمة الآخرين سواء كان هؤلاء الآخرون هم الطـلاب أو المدرسة أو المجتمع المحلي أو الدولة . فإنه لا يرتجي نجاحـاً لمهنـة التعلـيم إلا إذا ارتقت قيمة الإيثار وخدمة الآخرين ومساعدتهم قمة النسق القيمي للمهنة .

(2-14) قيمة القيادة :

إذا كان من المسلم به أن الأدوار التى يتعين أن يؤديهـا المعلمـون فـي ظـل التحديات الراهنة تختلف بشكل كبير عن الأدوار التقليدية التـي كـانوا يؤدونهـا فـي الماضي. فإن أبرز الأدوار المستحدثة والتي تناقش بكثرة في الأدب التربوي في الوقـت الراهن . دور المعلمين كقادة والذي تعتبر من أهم الأدوار لتنمية الجوانـب الـشاملة والمتكاملة للطلاب. وأساس تطوير المدارس.(Flynn, H, 2003, 1-5 ; Muijs, D, 2005, 69)

وإذا كان المعلمون محرومين في الغالب من ممارسة أدوارهم القياديـة خاصـة في مجالات تطوير المناهج وتقـويم الطـلاب والإدارة المدرسـية (Helterbran, V, 2008, 124) نظراً لافتقارهم للكفايات اللازمة لأداء هذه الأدوار ، ونمط الثقافة الـسائد في المجتمع –وخاصة المجتمع التعليمي– والذي يحول دون ممارستهم إياها . فإن هـذا لا يمنع تنمية قيمة القيادة لدى المعلمين وإكسابهم الكفايات اللازمة لممارستها . بل يُعد

ذلك مسوغا قويا لإكسابها وتنميتها لمعلمي المستقبل ، وأخذ ذلك بعين الاعتبار عند إعدادهم .

ومما يزيد من أهمية قيمة القيادة أنها تعد من وجهة نظر الباحث شرطاً ضرورياً لإدارة التغيير وتنفيذ خطط الاصلاح والتطوير ، ذلك لأن رؤى التغيير والتطوير وحدها دون امتلاك المعلم قيمة القيادة التي تمكنه من تنفيذها ، لا تخرجها عن كونها مجرد أفكار بلا وظيفة ومبادئ بلا تطبيق .

ومن هنا عدد "Phelps, P" أهمية قيمة القيادة للمعلم في أنها تمكن المعلم من تطوير مدرسته إلى الأفضل . وتوسيع مجال عمله. ومد تأثيرد خارج فصوله ، وترقية أدائه لدورد الأخلاقي . وزيادة قدرته على التأثير والتغيير ، وتحمله أكبر قدر من المسئوليات داخل المدرسة . (2008, 120)

ولعل هذا يتفق مع الرؤية الحديثة لمفهوم القيادة على أنها امتلاك الفرد لرؤية شاملة لموضوع ما ، وفهم كيفية تحقيق هذه الرؤية ، على أن افتقاد عنصر من هذين العنصرين . ينفي معه صفة القيادة عن صاحبها . (Barth, R, 2006, 9-10)

وقد حدد (Muijs, D, et al, 2005, 64) ثلاثة مجالات رئيسه لقيادة المعلم هي:

- قيادة الطلاب والمعلمين الآخرين .
- المشاركة في صنع القرارات التعليمية . أو المشاركة في فريق جودة المدرسة ، وعضوية اللجان المختلفة .
- قيادة المهمات الرئيسة للعمل كرئاسة قسم في المدرسة ، ورئاسة فريق بحثي ، وتنفيذ الأنشطة المدرسية .

ويضيف (Belisle, C, 2004, 4) مجالاً آخر لقيادة المعلم وهوالمشاركة في الأنشطة المجتمعية لكسب التأييد، و تنمية الموارد المدرسية .

(2–15) قيمة العدل :

تعد قيمة العدل من أكثر القيم أهمية وضرورة بالنسبة لأي مهنة من المهن ، بل وأي عمل اجتماعي .

وتتضاعف هذه الأهمية الضرورية بالنسبة لمهنة التعليم نظراً لاعتبارات عدة من أهمها:

- أن المعلم بخلاف غيره من أصحاب المهن الأخرى يتعامل مع شخصية المتعلم في جميع جوانبها العقلية والاجتماعية والنفسية والوجدانية والجسمية وغيرها . ومن ثم فإن وقع الظلم عليه يكون مضاعفا . لأنه إن أصاب بعضها أصاب كلها .
- أن التصرفات والإجراءات العادلة للمعلم . فضلا عن أنها تسهم في إعطاء كل ذي حق حقه . فإنها تكون مربية في الوقت نفسه . وغني عن البيان مردود تربية هذه القيمة على كل من الفرد والمجتمع .
- أن المعلم يتعامل مع أطفال صغار . لا يستطيعون في الغالب دفع الظلم عن أنفسهم . ولا حتى التفكير في عتاب المعلم . أو تقديم شكوى للمسئولين في حقه ، خشية التعرض لمزيد من الظلم .
- أن تأثير المعلم في شخصية التلميذ فضلا عن أنه عام وشامل فإنه طويل الأمد حتى قد يمتد لنهاية عمر التلميذ .

ووفقاً لذلك فإنه من الصعوبة بمكان أن تجد معلماً يشك في أهمية وضرورة قيمة العدل وحتمية تحقيق العدل لكل التلاميذ (Duffy, R & Sedlacek, W, 2007, 362)

وإذا كان البعض يذهب إلى أن العدل يقتضي المساواة . فإن الباحث يرى أن المساواة في بعض الأحيان تنطوي على ظلم كبير . كما هو الحال عند إعطاء تقديرات متساوية لكل الطلاب كما يحدث في الامتحانات الشفوية . أو إعطاء مكافآت متساوية لجميع العاملين في مؤسسة ما، كما يحدث في المكافآت الموسمية ، أو إعطاء الأب مصروفات متساوية لأبنائه جميعاً رغم اختلاف أعمارهم وحاجاتهم .

وعلى الجانب الأخر يعد التساوي عدلاً عندما يكون الأفراد جميعاً متساوين في الخصائص والظروف ومجمل الأمور ذات الصلة . وبالتالي فإن العدل يقتضي التساوي عند تكافؤ الأطراف . والاختلاف عند تباينهم . المهم أن يتلاءم العطاء أو الإجراء المتخذ مع صاحبه وكل من هو على شاكلته .

ومن مظاهر عدل المعلم ما يلي :

- الحيادية عند تعامل الطلاب مهما اختلفت دياناتهم أو طبقاتهم . أو جنسياتهم أو درجة قرابتهم .
- تقديم الفرص التعليمية المناسبة لكل الأطفال دون تفرقة غير موضوعية .
- معاملة طلابه كل حسب قدراته واستعداداته وإمكاناته سواء أكان داخل الفصل أم خارجه .
- تقبل تساؤلات واستفسارات الطلاب والرد عليها دون تفرقة سواء بسواء . (رجب عبد الوهاب عبد اللطيف ، 1988 ، 324)

استخدام سلطاته بالطريقة الصحيحة التي تهدف إلى إقرار الوضع الصحيح ، وتحقيق العدالة للجميع ، سواء أكان ذلك للطلاب أم أولياء أمورهم أم زملائه وسائر أعضاء المجتمع التعليمي . (Guralnik, D, 1988, 408)

(16-2) قيمة النمو المهني :

تنبع أهمية قيمة النمو المهني من كونها مرتكزاً أساسياً للتطوير المهني ، والارتقاء بالمهنة ، في ظل التحولات الكبرى التي أفرزها مجتمع العولمة ، والتي فرضت على المهن ، وخاصة مهنة التعليم إطاراً معرفياً وأخلاقياً يختلف اختلافاً بيناً عما مضى .

ومن هنا فقد تزايدت قيمة النمو المعرفي والأخلاقي لمهنة التعليم ، واقتضت الخصائص المهنية في مجال التعليم أن يكون المعلم قادراً على التكيف مع التحديات التي تواجه مهنته بفاعلية . ومع مهام التدريس . واستخدام المهارات والخبرات الشخصية والمهنية . (Helterbran, V, 2008, 124)

هذا ويعد مفهوم النمو المهني نتاج التطور الذي طرأ على مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة . حيث الدافعية الذاتية للمعلمين لتلبية احتياجات النمو المهني ، والحرص على تحسين الممارسات وتجديدها . والموازنة بين المعلمين كأفراد ، ومتطلبات جماعة المدرسة . (محمد مدبولى ، 2002 ، 162) وبناء على ما سبق فإن أبرز ما يميز مفهوم النمو المهني هو ذلك الالتزام الأخلاقي للمعلمين تجاه ذواتهم ، وتجاه الآخرين بمواصلة نموهم واكتسابهم الكفايات اللازمة للوفاء بواجباتهم ومسئولياتهم تجاه المتعلمين وتجاه مهنتهم .

ومادام من غير المحتمل أن يتمكن المعلمون من أن يصبحوا مهنيين بدون النمو المهني المستمر خلال مراحل سيرتهم المهنية ، فإن ذلك يحتم عليهم تحقيق ذلك على المستوى الفردي . وبقوة دفع ذاتية من خلال ما يلي :

- الحصول على دراسات متقدمة . وحضور الندوات والمؤتمرات . والاطلاع على أحدث الأبحاث فى المجال . (Helterbran, V, 2008, 125)

- ملاحظة المعلمين بعضهم البعض أثناء ممارستهم التدريسية وعقد جلسات نقاشية وحوارية حولها .
- تعاون المعلمين معاً في تخطيط وإعداد موادهم التدريسية وتقويمها . (محمد مدبولي ، 2002 . 25)
- تفكر المعلمين وتأملهم الدائم فى ممارساتهم التدريسية وتقويمها ذاتياً . (حسن البيلاوي وآخرون . 2006 . 145)
- ممارسة المعلمين البحوث الموقفية الموجهة ذاتياً من أجل التعلم الموجه ذاتياً . فالنمو المهني رهن بقدرة المعلم على البحث والاستقصاء . (محمد مدبولي ، 2002 . 39)

(2-17) قيمة الحوار :

يعتبر الحوار قيمة قديمة متجددة . قيمة قديمة بدأت منذ أن جرى حوار بين الله وملائكته حول خلق الإنسان . قيمة قديمة ترجع جذورها في مجال التربية إلى أرسطو وأستاذه أفلاطون في محاورتهما الشهيرة . منذ ذلك الحين أصبح التعليم عن طريق الحوار أسلوبا تربوياً معتمداً . يهدف إلى تعليم وتربية الفرد عن طريق التجاوب معه بعد تحضير الأسئلة تحضيراً يجعل كل سؤال يجيب على السؤال المأخوذ من المتعلم على نحو يجعل المتعلم يشعر بأن النتائج التي توصل إليها ليست جديدة عليه . فيصل المتعلم إلى المعلومات التي يراد إقناعه بها دون كبير عناء ، ودون أن يشعر أنها مفروضة . كما يستطيع المعلم أن يرجع إلى المتعلم ما أخذه منه بالاستجواب ، بعد أن يبني عليه المعلومات الجديدة التي تلزم عنه لزوماً منطقياً بديهياً . (عبد الرحمن النحلاوي ، 2000، 13-14)

وهي قيمة متجددة فرضها ضرورة التعايش والتلاؤم في مجتمع من أبرز سماته التنوع والاختلاف بما يحتم على أفراده ضرورة التسامح . وقبول الآخر . وتقديره . وتقدير آرائه وحقه في الاختلاف . والتعاون معه للوصول إلى الحق . (محمد فتحي موسى ، 2006 ب ، 252 – 254)

وهي قيمة متجددة كذلك فرضتها تقادم المعارف . بما يعني تضاؤل فرص استخدام طرائق التدريس القائمة على الوعظ والتلقين . وتنامي طرائق التدريس القائمة على إيجابية الطلاب وفاعليتهم . ومن بين هذه الطرق الحوار . الذي يهدف من بين ما يهدف إلى تأسيس صيغة معرفية متجددة تعتمد تزاوج الأفكار وتبادل الرؤى وتداول الطروحات من خلال سماح الرأي الآخر والإصغاء إليه والاهتمام به تحقيقاً للتواصل العلمي والمعرفي . وابتعادا عن العزلة والانكفاء الذي لم يعد له مكانا اليوم . (عبد الستار الهيتي. 2004 ، 32)

ومن أبرز الفوائد التربوية للحوار ما يلي :

- يسهم في بناء العلاقات الإيجابية بين الطلاب وبين بعضهم البعض وبين معلميهم ، والمؤسسة التي يتعلمون فيها .
- يعزز ثقة الطلاب بأنفسهم ويؤكد ذواتهم . وينمي استقلاليتهم ويشجعهم على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم .
- يساعد على تنمية الروح الاجتماعية لدى الطلاب والتغلب على الخوف والخجل .
- يظهربشكل صريح أو إسقاطي ما يعانيه الطلاب من مشاعر عدانية أو قلق أو خوف أو صراعات نفسية . (محمد فتحي موسى ، 2006ب ، 255)

كما ويعتبر فرصة للتمكن من اللغة الأم خاصة في الحوار مع الذات . وإدراك وظائفها الاجتماعية وأبعادها النفسية والتربوية وتأثير الكلمة وسحرها ومفعولها

واختبار الاستجابة وتنوع الأسلوب والتمكن من لغة الآخر في الحوار معه والإحاطة بمعرفته وذلك بالإدراك الكامل لخلفيته الفكرية وقيمه وتاريخه وحاضره . (عبد الستار الهيتي . 2004، 13)

هذا ويعتبر البعض أن الحوار هو قيمة القيم ليس في مهنة التعليم وحسب ولكن في التربية ككل . ذلك لأنه يصل بنا إلى افتراضات حول القيم نفسها ، واختبار صحة هذه الافتراضات . على ضوء ما يؤمن به الفرد من قيم واعتبارات ومتغيرات وشروط التجربة الاجتماعية ، هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى فقد يتصرف البعض وفقا لمبرراتهم الشخصية . في حالة اصطدامهم بقيم السلطة . مما يسمح بوجود قيم فرعية . وفى مثل هذه الحالة فلا سبيل إلى احتوانهم أو ردهم إلى القيم الأساسية إلا بالحوار ، أو احتواء السلبيات التي قد تنشأ على أقل تقدير . (جراهام هايدون . 2001 ، 41)

(2-18) قيمة الحرية الأكاديمية :

تطلق الحرية في اللغة العربية على الخلوص من الشوائب لتدل على صفة مادية. فيقال ذهب حر لا نخاس فيه. وتطلق على الخلوص من الرق لتدل على صفة اجتماعية. فيقال رجل حر أي طليق من كل قيد سياسي أو اجتماعي، وتطلق على الخلوص من اللوم لتدل على صفة نفسية، فيقال رجل حر أي كريم. (مجمع اللغة العربية : المعجم الوجيز. 1995، ص144) . وتطلق في اللغة الإنجليزية ليدل لفظها **Liberty or Freedom** على غياب القهر والقسر والإجبار في الفعل. فبحسب ما ورد في معجم **Oxford Dictionary** فالحرية تعني القوة التي تعطي الفرد الحق في القيام بالفعل **act**؛ والتعبير عنه كيفما يرغب دون أن يوقفه أو يمنعه من ذلك مانع أو قيد ما. **(Crowther, J., 1995, 471.)**

ومن الواضح أن المنظور اللغوي للحرية يعكس الجانب السلبي لها، والذي يتمثل في غياب الإرغام والإجبار في الفعل أو الاختيار، والذي يعد ضروريًا لتمتع أي فرد بحريته. غير أن عدم وجود قيود خارجية على اختيارات الفرد وأفعاله تعد أكثر خطورة وأشد ضررًا ما لم يكن الفرد قد تدرب على ممارسة الجانب الإيجابي للحرية وهو حرية التفكير، وهذا هو جوهر المفهوم الفلسفي للحرية، والذي ينظر إلى الحرية في كل من جانبيها السلبي والإيجابي في إطار واحد متكامل بحيث لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر. حيث يعني الجانب الأول للحرية - وهو الجانب السلبي - تحررًا من **Freedom from**، بمعنى أن يمارس الفرد نشاطه الجسماني وعمله الخارجي دون تنظيمات ثابتة محددة تحد من نشاطه الخارجي. بينما يعني الجانب الآخر لها - أي الجانب الإيجابي - حرية التفكير أو الذكاء. أي حرية الفرد في اختيار الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، وهذه هي الحرية من أجل **Freedom for**، وهو غاية الحرية وبغيتها لأنه ما قيمة تحرر الإنسان من القيود والمعوقات الخارجية، طالما أنه مازال عبدا لغيره في تفكيره وأهدافه ووسائله. (محمد لبيب النجيحي ، 1984، 385)

ومن ثم فقد اصطلح الفلسفيون على تعريف الحرية بأنها اختيار الفعل عن روية أي بعد تفكير وتدبر، مع استطاعة عدم اختياره أو اختيار ضده. وفي هذا الإطار يمكن التمييز بين نوعين من الحرية، هما : حرية الاختيار، وحرية الفعل، أما الأولى فتتعلق بملكة الاختيار الإرادي عند الإنسان، ذلك لأن أي سلوك يسلكه غالبًا ما يسبقه اختيار بين بدائل، وحينما يفكر ويتدبر ويختار فإنه هنا يحيا الحرية على مستوى الفكر والإرادة، باختياره الفعل دون الخضوع لتأثير قوي باطنة، سواء كانت ذات طابع عقلي كالبواعث والمسوغات، أو ذات طابع وجداني كالدوافع والأهواء، وأما الأخرى وهي حرية الفعل، فإنها تبدأ حينما ينتقل الفرد من ممارسة حرية الاختيار إلى ممارسة

حرية الفعل. فحرية الفعل إذن تبدو في القدرة على الإقدام على الفعل مع انعدام القسر الخارجي. (زكريا إبراهيم . 1989، 18- 19)

وليس ثمة شك أن الحرية هي غاية التربية ووسيلتها ، ومن ثم فإن تنميتها والسلوك بمقتضاها هو غاية مهنة التعليم ، وشرط ممارستها ؛ لأن شرط وجود التربية هو بقاء المجتمات واستمرارها وتنميتها ، وهذا مرهون بتربية الانسان وتنميته الذي هو اساس نماء أي مجتمع وتطويره ، وبدون الحرية فليس ثمة إنسان – الانسان الذي نريده– ومن ثم فليس ثمة مجتمع ، ومن هنا قيل إن الانسان هو ابن الحرية . لأن الحرية هي التي تصنعه. وهي التي تنميه، وهي التى تثريه، وهي التي تزكيه. سواء كانت هذه الحرية حرية حركية أو معرفية أو اجتماعية أو جمالية أو أخلاقية أو دينية لأن لكل قابلية في الفطرة الإنسانية حريتها التي لا تعمل إلا بها. فالقابلية البدنية لها حرية الحركة. والقابلية المعرفية لها حرية الاستكشاف. والقابلية الاجتماعية لها حرية التواصل. والقابلية الأخلاقية لها حرية الاختيار . والقابلية الجمالية لها حرية التذوق، والقابلية الدينية لها حرية التعبد لله الواحد. وهي حرية الحريات أو غاية الحريات التي تتجه إليها الفطرة اتجاها ذاتيا تلقائيا ليس بحثًا عن ثرائها النفسي وحسب بل وارتقائها العبودي والوجودي كذلك . (سيد عثمان، 1994 ، 194 – 198) .

وإذا كان لقيمة الحرية كل هذه الأهمية فى المجال التربية فإن هذه الاهمية تبلغ مداها فى مجال الجامعة أحد أهم مؤسسات التربية. إن لم تكن أهمها على الإطلاق؛ نظرا لما توفره لأفراد المجتمع من تعليم جيد. يمكنهم من أخذ دورهم القيادي في التنمية العقلية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية، هذا فضلاً عن تمكينهم من إنتاج وتطوير المعرفة وتطبيقها. بغية تحسين مجتمعهم وتطويره (Bradley, G; Lim, D, 1999, 197 – 199) . فالجامعة لم توجد من أجل نفسها. ولكن من أجل ما

تقدمه للمجتمع والإنسانية من خدمات. تلك الأخيرة التي تعتمد بصفة رئيسة على مقدار ما تقدمه الجامعة للمجتمع من معرفة دقيقة موضوعية مبتكرة . وهذا يقتضى ضرورة أن تضمن الدولة لأعضاء المجتمع الأكاديمي الحرية التي يحتاجونها للبحث والتعليم والتعلم . على أن يكونوا قادرين على متابعة وتحقيق أهدافهم . وبذل أقصى ما في وسعهم لتحقيق أفضل الأعمال التي كلفهم بها مجتمعهم . دون أي تهديد لحياتهم أو أي تقييد لاستقلالهم العقلي. وهذا معناه أن الحرية التي ينبغي توافرها لأعضاء المجتمع الأكاديمي – سواء كانوا أعضاء هيئة تدريس أم طلابا – ليست مسألة مميزات وحسب . (محمد نبيل نوفل، 1990 ، 17) . ولكنها شرط ضروري لتحقيق الجامعة مهمتها وواجبها في المجتمع .

هذا وتبلغ قيمة الحرية أقصاها لطلاب كلية التربية باعتبارهم معلمى المستقبل لأنها فضلا عن كونها الأساس الركين لإعدادهم لأداء أدوارهم على قدر عال من التمكن والاقتدار . فإنها وسيلتهم وغايتم لتربية جيل قادر على تحقيق غايات مجتمعهم بهم . بمعنى أنه إذا كانت قيمة الحرية مهمة لأي طالب بمجتم الجامعة او أي عضو في مهنة من المهن . فإن هذه الاهمية تتضاعف لكل طالب بكليات التربية . ولكل عضو في مجتمع المعلمين لأنها في الحالة الأولى مهمة في الأساس بالنسبة لهم . وفي الحالة الثانية مهمةوبنفس الدرجة بالنسبة لهم ولغيرهم .

(19-2) قيمة الأنشطة الطلابية :

تكمن القيمة الأساسية في الأنشطة الطلابية في أن ثمة أهداف لا يمكن تحقيقها إلا من خلال تلك الأنشطة . وأن ثمة نماذج تعليمية لاتزال الثقافة المدرسية تحــول دون تطبيقها في التخصصات التعليمية المختلفة ، كالتعلم التعاوني. بينما يمكن تطبيقهـا فــي الإذاعة والصحافة المدرسية . والأنشطة المسرحية وغيرها بصورة ميسورة .

كما تكمن قيمة النشاط كذلك في كونه وسيلة لتنمية اتجاهات مرغوبة . ومن ثم تكوين قيم مجتمعية أساسية ، مثل الاتجاه نحو الدقة ، والنظافة والنظام والأمانة ، واحترام الآخرين ، وإتقان العمل . والحفاظ على الملكية العامة وغيرها . (محمد أحمد عبد المقصود ، 2007 . 96)، كماو يقدم النشاط فرصاً واسعة ومنظمة وهادفة لتنمية وتوثيق العلاقات الإنسانية للطلاب . وإكسابهم عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم وتحقيق المواطنة الصالحة . (جمال رجب عبد الحسيب . 2003 . 39)

وفضلاً عما سبق يمكن النشاط التربويين من أن يعرفوا عن كثب الأفراد الذين أوكل إليهم أمر تربيتهم . والحكم على ما يمتلكون من معارف ومهارات وقدرات . (جمال السيسي ، على نصار . 2002 . 35-36) . وهذا معناه أن النشاط كقيمة ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق أهداف محددة نعل من أهمها : (حسن شحاته ، 1998 . 43 -44)

- توجيه الطلاب ومساعدتهم على كشف قدراتهم وميولهم والعمل على تنميتها وتحسينها .
- توسيع خبرات الطلاب في مجالات عديدة لبناء شخصياتهم وتنميتها .
- تنمية الاتجاهات السلوكية للطلاب من خلال الحرية المنظمة التي تتاح عند ممارستهم الأنشطة المختلفة على نحو ينمي فيهم الاعتماد على النفس ، ويكسبهم القدرة على المبادأة والتجديد والابتكار .
- إتاحة الفرصة للطلاب للاتصال بالبيئة والتعامل معها لجعلهم أكثر اندماجاً بمجتمعهم وأمتهم .

- إكساب الطلاب القدرة على الملاحظة والمقارنة والعمل والمثابرة والأناة من خلال ممارستهم الأنشطة المختلفة .
- مساعدة الطلاب على تفهم مناهجهم واستيعابها وتحقيق أهدافها .

مجمل ما سبق أن في تنمية قيمة النشاط الطلابي لدى المعلم ، تنمية لقيم عديدة عامة . وأخرى ذات إرتباط وثيق بمهنة التعليم .

(2-20) قيمة التخطيط :

تقع قيمة التخطيط موقع القلب من قيم مهنة التعليم ، انطلاقا من أن عملية التخطيط نفسها هي قلب مهنة التدريس . (Helterbran, V, 2008, 124)

ولعل هذا يتلاءم مع بحوث تحديد الكفايات الخاصة بالمعلم الفعال والتي جاء التخطيط على رأس أولوياتها . كما ينسجم مع النظم الحديثة لتقويم أداء المعلم التي تشترط أن يثبت المعلم حسن أدائه في ستة مجالات جاء التخطيط على رأسها. ثم تبعه توجيه سلوك الطلاب، وتنظيم وتطوير الأوامر والإرشادات وعرض المادة الدراسية . وتبادل الآراء والمعلومات بطريقة فعالة . وتقويم الطلاب . (باركاى فورست & بفرلي ستانفورد، 2005 ، 71-72)

وفي المقابل فإن عدم تخطيط المعلمين للأنشطة التعليمية -وخاصة دروسهم- أو تخطيطها على خلاف الأهداف المرتبط بها أو بالطلاب يؤدي إلى تقصير واضح وخلل ظاهر في تنفيذها . (Helterbran, V, 2008, 125)

وإذا كان التخطيط بصفة عامة يشير إلى خطة للعمليات عبارة عن برنامج يتضمن أهدافا وإجراءات لتحقيق هذه الأهداف (Hanks, P, (ed), 1989, 1201) فإنه بالنسبة للمعلم يتطلب تحديد الأغراض والأهداف التعليمية ، وحاجات المتعلمين ورغباتهم وقدراتهم ، ثم تبدأ في إعداد وتجهيز متتابعات من الأنشطة التعليمية التي

يمكن فى ضوئها تحقيق الأغراض والأهداف التعليمية ، ويجب أن يضع المعلم في اعتباره عند تخطيط الأنشطة التعليمية ما يلي:

- حث الطلاب على الدراسة وجعلها مشغفة بالنسبة لهم .
- الوعي التام بالطرق المتعددة والمتنوعة لتقديم هذه الأنشطة .
- توفير وتدبير فرص مناسبة للمتعلمين لكي يطبقوا ما فهموه .
- وصف الإجراءات التي ستستخدم في التغذية الراجعة للمتعلمين .

(Armstrong, D, et al, 1991, 235)

هذا ويقترح البعض الأخذ بنظام التخطيط التعاوني في التدريس ضماناً للتخطيط الجيد الذي يتأسس على مناقشة خطة الدرس قبل وبعد تدريسها ، مع الزملاء والرؤساء . (Helterbran, V: 2008, 125) ،ولعل في هذا الإجراء- إن تم تفعيله- تنمية لقيم التعاون والتخطيط والتنمية المهنية والحوار وغيرها .

(2-21) قيمة تكنولوجيا التعليم :

تحتل قيمة استخدام التكنولوجيا في التعليم مقدمة القيم الواجب الاهتمام بها بغية تجاوز أزمة الهوية المهنية التي يعاني منها المعلمون -خاصة في الدول المتقدمة- حيث زادت التقنية والمعلوماتية التي توفرها حالة التقدم من شعورالمعلمين بأن مهنتهم ذات طابع تكنولوجي تثقيفي بحت ، وأن المعايير المهنية المعتمدة في ظل التنافسية والحرص على الامتياز لا تخرج عن ذلك الطابع . (Hargreaves, A & Goodson, I, 1996, 1-2)

وإذا كانت المعرفة والمهارة التكنولوجية ضرورة لمعظم المهن والوظائف ، فإنها أشد ضرورة بالنسبة لمهنة التعليم ، لأن المعلم شأنه شأن أرباب المهن الأخرى يعتمد عليها في تسهيل وانجاز مهامه التعليمية وتقديم الخدمة للمتعلمين . ولذلك عدت

كثير من الأمم في عصرنا الحالي استخدام الوسائل التكنولوجيا هدفاً اجتماعياً حيث يحتاج المتعلمون في حياتهم المستقبلية التعامل مع أنواع متعددة من الوسائل التكنولوجية نظراً للدور الهام الذي تلعبه وستلعبه في حياتهم .(Darling-Hummond, L, et al, 2005, 187-188)

ومن هنا يتعين على المعلمين أن يكونوا أكفاء تكنولوجيا ، وقادرين على حفز طلابهم على تعلم وظائف وتطبيقات التكنولوجيا في مواقع العمل ، والبحث عن البرامج والمواقع التي تساعد في تحقيق أهداف دروسهم ، كما يقتضي ذلك تمكن المعلمين من استخدام التكنولوجيا في التدريس لمساعدة الطلاب متعددي القدرات ،ومختلفي الاحتياجات قبل أن يؤيدوا قيمتها ويحفزوا الطلاب على إنتاجها . (Humman, D & Hendricks, 2005, 73)

وفضلا عما سبق فمما يزيد من قيمة استخدام التكنولوجيا في التعليم أن لها تأثيراتها الايجابية على دافعية الطلاب واتجاهاتهم وانجازاتهم وفاعليتهم ، وتزيد من التفاعلات الصفية بين الطلاب ، كما يمكن استخدامها كأداة تقويم بديلة لتعلم الطلاب ، وتنمية مهارات التعلم الذاتي ، والقدرة على التفكير . (Halat, E, 2008, 110)

(22-2) قيمة إتقان العمل :

تعد قيمة إتقان العمل من ألزم القيم المرتبطة بمختلف الأعمال والمهن وعلى رأسها مهنة التعليم ، انطلاقا مما يلي :

- أن تحقيق الأهداف في مستوياتها الدنيا لم يعد الغاية التي تقف عندها جهود الأفراد والمؤسسات ؛ وإنما أصبح الوصول إلى درجة عالية من إتقان العمل وارتفاع مستويات الأداء إلى أعلى ما يمكن الطموح إليه ، هو الغاية المنشودة والسقف الذي

يحاول الجميع الوصول إليه والأمل الذي يطمحون في تحقيقه . (حسن البيلاوي وآخرون ، 2006 ، 61)

- أن رغبة المعلم في إتقان عمله وأدائه على الوجه الأكمل ، تدفعه إلى تجاوز الصعوبات. والتغلب على العقبات دون النظر إلى ما يحقق له هذا العمل من إشباعات نفسية أو مادية . فقد وجد أن الأفراد الذين لديهم قيمة مرتفعة لإتقان العمل وانجازه. لديهم قدرة عالية على بذل الجهد والإصرار على تحقيق الأهداف . حيث تدفعهم هذه القيمة إلى تجويد العمل وإنجازه ، "حتى لو أدى ذلك إلى إرجاء الرضا والإشباع المطلوبين ، والعمل لساعات عمل طويلة" . (Frieze, I, et al, 2006, 58-86)

- أن من الخصائص المميزة لهذا العصر التي تتسارع أحداثه وتتراكم معارفه وتتنوع أشكال الصراع فيه أنه عصر يتميز بدرجة عالية من التنافس تسود مختلف مجالات الحياة سواء على مستوى الأفراد ، أو المؤسسات ، من أجل تحقيق مستويات أفضل من الأداء . (حسن البيلاوي وآخرون ، 2006 ، 61) سواء على مستوى العمليات أو المنتجات . خاصة بعد أن انتقل نطاق المنافسة بين الأفراد والمؤسسات والمجتمعات من المجال المحلي إلى المجال العالمي .

ومن هنا فإن قيمة إتقان العمل باعتبارها دعوة طويلة الأجل للقيام بالأعمال على الوجه الأمثل . للوصول إلى مستوى الجودة والامتياز والرغبة في فعل شئ على نحو فريد (Frieze, I, et al, 2006, 86) تعد من ألزم قيم مهنة التعليم لأنها تدفع المعلم إلى الإخلاص في العمل والجدية والإصرار على انجازه . والإحاطة بأبعاده وجوانبه . وامتلاك الكفايات اللازمة لأدائه ، والالتزام بقواعده وفنياته .

(2-23) قيمة التفكير العلمي :

إذا كان الاختيار الحر من بين بدائل بعد تفكير وروية في ايجابيات وسلبيات كل بديل،لترجيح اختيار أحد البدائل المتاحة دون غيره ، يعد من الشروط الأساسية لتكوين القيمة ، فإن تنمية أي قيمة طبقاً لذلك يقتضي تنمية التفكير ، ومن ثم فإن في تنمية قيمة التفكير تنمية لسائر القيم باعتبار أن التفكير مطلباً أساسياً لتكوين أي قيمة . ومن هنا قيل إن التربية عملية نماء للفكر ، أي إتاحة الفرص المناسبة للأفراد للتفكير والتحليل إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم ، وبالتالي تقدير ما هو قيم واختيار ما يهمهم في حياتهم ، واكتساب المهارات والمعارف التي تمكنهم من المشاركة الاجتماعية ، وفي ضوء هذا المعنى فإن المعلمين دائماً وبصورة حتمية معلمو قيم . (جراهام هايدون ، 2001 ، 42)

وتتزايد أهمية قيمة التفكير في ظل المتغيرات التكنولوجية والمعرفيةوالتي تحتاج إلى عقلية ناقدة تمكن الفرد من نقد المعلومات وتفسيرها وتقييمها . حيث لم يعد الهدف من التربية إعداد الفرد للتكيف مع الأحداث الجارية فحسب ، أو التعامل مع المواقف المعروفة والمتكررة وكفى– لأن فرصة تكرارها تكاد تكون ضعيفة– بل عليه أن يسهم في صنع وتشكيل المستقبل أيضاً . (فتحي عشيبة . على نصار ، 2003 ، 314)

ومادام التغير هو سمة العصر ، وأنه أوسع نطاقاً ، وأسرع حدوثاً من أي وقت مضى ، فإن السبيل الوحيد لمواجهة الفرد هذا التغير وإعداده لمجتمع بات من الصعب تحديد ملامحه بدقة ، هو تعليمه كيف يفكر .

وإذا كان التفكير يشير إلى العملية العقلية التي نقوم عن طريقها بمعالجة المدخلات الحسية والمسترجعة . وتحليلها وتفسيرها لتكوين الأفكار ، والاستدلال منها والحكم عليها وتوظيفها في حل المشكلات . (نبيل عبد الهادي ، عبد العزيز أبو حشيش

. خالد بشندي ، 2003 ، 54) . فإن تنمية العمليات اللازمة للتفكير يتطلب توسيع الإدراك بتدريب المتعلمين على التفكير في جميع المواقف بكل الطرق الممكنة ، وتوجيههم إلى تنظيم الأفكار مع التركيز على المواقف التي يتعرضون لها . وإلى العناية بكفاية الأدلة والحجج المنطقية . والإبداع في توليد الأفكار ومراجعتها وتقويمها وكيفية استخدامها في معالجة المشكلات . (صالح الزهراني ، 2007 ، 278-279)

وكلما كان التفكير أقرب إلى الصحة والموضوعية في الحلول التي يقدمها الفرد للمشكلات فهو تفكير يقوم ويستند على التحليل والتفسير ، سواء للانطلاق من مسلمات للوصول إلى نتائج. أو من جزئيات للوصول إلى كليات ترتبط بالظاهرة محل الدراسة . أو استنتاج جزئي من تصميم يرتبط بالقضية محل البحث . ومن هنا صنف البعض التفكير في الثلاثة أنماط التالية :

- التفكير الذاتي غير الموضوعي الذي يختص بالفرد ، إذ لا يستخدم فيه الفرد الأساس العلمي الموضوعي في عملية التحليل والتفسير . بل يصل إلى حلول ذاتية ليست لها علاقة بمقومات الظاهرة المراد تفسيرها أو تحليلها .
- التفكير شبه العلمي . وفي هذا النوع تختلط الناحية الذاتية للشخص مع العوامل العلمية، ولكن يكون الغالب على هذه الظاهرة الناحية الذاتية . بالرغم من إتباع الاتجاه العلمي . لأنه يبقى غير ساند في عملية التحليل والتفسير .
- التفكير العلمي . وفي هذا النوع يتبع الفرد الخطوات الإجرائية العلمية ممثلة في تحديد الظاهرة . وجمع المعلومات عنها . ومن ثم تحديد الفرضيات المتعلقة بها. ثم تحديد علاقة المتغيرات بعضها ببعض . ثم استخدام مناهج وأساليب ذات صبغة علمية . وبالتالي يكون لها دور مهم في عملية التحليل والتفسير التي من خلالها

يصل الفرد إلى أدق النتائج في محاولة إلى تعميقها .(نبيل عبد الهادي . عبد العزيز أبو حشيش . خالد بشندي ، 2003 . 63-64)

(2-24) قيمة الانفتاح العقلي :

يعد إنهاء العزلة القومية وإزالة الحدود الفاصلة والحواجز العازلة بين الشعوب . وإنهاء التوجهات الجزئية والانعزال القومي والتشرنق والتقوقع الذاتي أحد ابرز تجليات العولمة ، وذلك من خلال عملية الاختلاط والمزج الثقافي بين عناصر الجنس البشري حيث أتاح التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال من تبادل التأثير الثقافي ومناقشة القضايا الشخصية والعالمية . مما يساعد على تدعيم التنوع الثقافي وتخفيض درجة الإحساس بالعزلة . (حمدي المحروقي ، 2004 ، 169)

ومن هنا بات مطلوباً في ظل العولمة من المعلمين اكتساب أقصى درجات المرونة. وقابلية التنقل الفكري كنتيجة لانفجار المعرفة وسرعة تغير المفاهيم . (نبيل على، 1999 ، 395) وإكسابها للمتعلمين حتى يمكنهم التعايش والتوافق في عالم يتسم بالانفتاح الثقافي ، ويفرض ضرورة التفاعل والتواصل بين الأفراد والجماعات ، ويوفر آلياته ووسائله .

ومن الصعوبة بمكان تحقيق ذلك دون أن يتمسك المعلم بقيمة الانفتاح العقلي التي تمكنه من التعامل مع مختلف الآراء والأفكار والنظريات (سامي نصار ، 2005 ، 126) حتى يكون مثلاً يحتذي من قبل الآخرين في تقبل النقد والمرونة الفكرية عند التعامل مع ثقافة الغير . (حامد عمار ، 2000 ، 39).كما يتطلب من المعلمين إعداد أنفسهم وتهيئتها لمواجهة ذلك بالإلمام بالخلفيات الثقافية والاجتماعية المتباينة لتحديد احتياجات التعلم لدى الطلاب وتكييف البيئات التعليمية للأوضاع المتغيرة .

(2-25) قيمة الولاء للمهنة :

يتوقف التزام الفرد بقيم مهنة ما والسلوك وفقا لقواعدها والالتزام بأخلاقياتها وآدابها على شعور الفرد بالاعتزاز والطمأنينة لانتمائه لهذه المهنة . أو شعوره بالفقد والضياع لانعزاله وانفصاله عنها ،ومن هنا فإن تقبل المعلمين لمهنتهم واعتزازهم بها ، ورضاهم عنها يترك أثراً مباشراً على درجة حماسهم ومشاركتهم الإيجابية والفعالة في تطوير مهنتهم والارتقاء بها . وأداء أدوارهم المهنية على النحو المنشود . (محمد العدوي. وحمدي عبد الحميد ، 2001 ، 55)

وفي المقابل فإن ضعف ولاء وانتماء المعلمين لمهنتهم يقلل من إقبالهم على أعمالهم . وحماسهم لها . ومن ثم تقل إنتاجيتهم وفاعلية أدائهم لأدوارهم . (حسن عبد المالك . سمير حسنين . 2001 ، 233)

هذا فضلاً عن أن ولاء المعلمين لمهنتهم يدفعهم لتحمل المسئولية؛ ذلك لأن المعلمين شأنهم شأن غيرهم من أصحاب المهن الأخرى يقبلون على تحمل مسئولية العمل وانجازه لمجرد تحقيق أغراض مهنية معينة . بل إنهم يعتقدون ويتبنون أغراضاً مهنية واحدة ويتعاونون فيما بينهم لتحقيقها . (محمد محمود حسني ، 1991 ، 87)

وهذا يحتم ضرورة ارتباط الفرد بجميع الأفراد ممن لديهم نفس الأخلاق والعقائد المهنية (Carr, D, 2006, 175-176) .

هذا وقد أثبتت الدراسات أن ثمة علاقة موجبة قوية بين انتماء وولاء المعلمين لمهنتهم . والعائدات المادية التي تعود عليهم من جراء ممارستها . والمكانة الاجتماعية التى يتبوءونها. بالإضافة إلى درجة ما توفره لهم المهنة من خدمات اجتماعية وصحية وترفيهية . مقارنة بكم ومستوى ما تقدمه المهن الأخرى لأفرادها . (حسن عبد المالك ، سمير حسنين . 2001 ، 251)

(2-26) قيمة التقويم :

تعد قيمة تقويم الطلاب من أهم القيم اللازمة للعمل بمهنة التعليم ، لأنه ما قيمة تحديد الأهداف وإعداد الخطط والأنشطة التعليمية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف ، وتنفيذها، ما لم نتمكن من الكشف عن مدى تحقيق هذه الأهداف ، وتشخيص جوانب الضعف لعلاجها ، وجوانب القوة لتعزيزها .

وقد بلغ من أهمية هذه القيمة لمهنة التعليم أن عدتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد أحد أربعة معايير لضمان جودة أداء المعلم .(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، 2008 ، 39)

ولذلك يتعين على المعلمين التعرف على مدى تقدم الطلاب ونجاحهم في تحقيق الأهداف المحددة ، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة لهم لتعديل وتطوير أدائهم ، اعتماداً على طرق وأساليب متنوعة في التقويم تغطي جوانب ومستويات السلوك المختلفة ، ومستويات التفكير العليا ، كقوائم الفحص والمراجعة وبطاقات الملاحظة وملفات الانجاز، ومن الممكن أن يطلب المعلمون من الطلاب عمل أو إنشاء مشروع ما ثم يقوم المعلمون بتقويمه . (Lieberman, A&Miller, L, 2001, 211) مع توظيف الأنشطة الصفية واللاصفية لتقويم أداء الطلاب (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، 2008 ، 125)

3- عوامل التغير في القيم والقيم المهنية وبعض مظاهرة .

يتميز النسق القيمي بصفة عامة ، ونسق القيم المهنية بصفة خاصة ، بالثبات النسبي ، فبرغم ثباته واستقراره إلا أنه عرضه للتغير بفعل عوامل عديدة ، وقد تنامى هذا التغير شدة وعمقاً بعد تجاوز البشرية عصر الحداثة ، ودخولها عصر العولمة .

وفيما يلي يتناول الباحث بشكل موجز بعض عوامل هذا التغير ، وأبرز مظاهره، مع التركيز على التغير الذي يطرأ على القيم التي يتشكل منها نسق القيم

المهنية للمعلم . ذلك لأن التغير الذي ينال قيمة من مكوناتـه يـؤثر بالـضرورة علـى ترتيبها وموقعها داخل هذا النسق ، ومن ثم على سائر عناصر النسق .

(3-1) بعض عوامل التغير في القيم والقيم المهنية :

لعل من أبرز عوامل التغير في نسق القيم عامة ونسق القيم المهنية خاصة ما يلي:

* طبيعة التغير الذي أفرزته العولمة على مختلف جوانب الحياة ، فالتغير في ظل العولمة يتسم بكونه أوسع مدى ، وأعمق أثراً ، وأسرع في زمن حدوثه من أي عصر مضى، ويكفي أن نعلم أنه بينما استغرقت الثورة الصناعية ما يقرب من (200) سنة لترسيخ وجودها ، انتشرت الثورة المعلوماتية في أقل من (50) سنة ، والثورة التكنولوجية في أقل من 6 سنوات . (فيليب هوجز ، 1997 ، 8)

ومن هنا بات التغير في أنساق المجتمع : الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والتربوية ضرورة ملحة . فما دامت طبيعة الحياة في تغير مستمر ، فهكذا تكون مؤسسات المجتمع ونظمه وأنساقه ، أوهكذا ينبغي أن تكون .

* طبيعة التغير الذي أحدثته العولمة على النسق الثقافي للمجتمع . فإذا كان التغير الذي خلفته العولمة قد استغرق كافة جوانب حياتنا أو هو في طريقه إلى ذلك ، فإن النسق الثقافي يعد أخطر جانب أصابه هذا التغير ، لأنه يصيب اللغة والعادات والتقاليد . والقيم والمعتقدات ، ومن ثم فإن الأمر يتصل بهوية الأفراد وهوية مجتمعاتها . وبخلاف المعتقدات الدينية التي يتصور الباحث أنها تستعصي كثيراً على التغيير ، فإن القيم تعد أخطر جانب من جوانب الثقافة يمكن أن تناله رياح التغيير .

* الثورة المعلوماتية التي جعلت السمت الرئيسي لأي مجتمع متقدم أنه مجتمع المعرفة ، حيث تمثل فيه المعرفة القوة الدافعة والمسيطرة على كافة أنشطة المجتمع ، والذي ينشغل فيه أفراده بإنتاج المعلومات أو جمعها ومعالجتها وإعادة توزيعها

(Moorc, N, 1997, 272-273) بعد تصنيفها وتحليلها وإعادة تقييمها وبثها ونشرها . والاعتماد عليها كمصدر استثماري ، وسلعة استراتيجية ، ومصدر للدخل القومي . (شاكر محمد فتحي وآخرون ، 1994 ، 33) ومن هنا فإنه يتعين على مؤسسات التعليم في مجتمع المعرفة إكساب الطلاب مهارات:معرفة متى يحتاجون للمعلومات ،وتحديدالمطلوب منها لمعالجة مشكلة أو قضية مطروحة ،والحصول عليه من مصادره،و تنظيم المعلومات ،و تقييمها ،والاستخدام الفعال لها لمعالجة مشكلة أو قضية معينة . (محمد إبراهيم أبو خليل، 2006 ، 636)

* الثورة التكنولوجية والاتصالية . والتي إنهار على إثرها بعدي الزمان والمكان ، فصار الكل يعرف ما يدور لدى الآخرين مهما تباعدت المسافات والأصقاع ، وزاد رصيد الإنسان المعرفي وتطورت قدراته . وإمكاناته على الخلق والإبداع ، وتوطدت علاقاته مع مختلف فئات الجنس البشري سواء داخل المجتمع أو خارجه ، وتعززت فرص التنوع والتنافس البناء . (الطاهر حفيظ ، 2000 ، 112) ، وانتشرت الصراعات بين الحضارات والمجتمعات الملتفة حول تقاليدها وقيمها ومعتقداتها . وتنامت فيها الترابطية العالمية التي أحدثت تحولا كبيرا وتغيرا هائلا في كافة الأنشطة السياسية والاقتصادية والثقافية في : العمل والإنتاج والبيت والاستهلاك والتجارة والمشروعات والترفيه والتنشئة الاجتماعية . وتنظيم الصناعة والتجارة وشئون الدولة ، ونقل وبث مختلف أنواع المعرفة والمعلومات . (خوسيه برونر ، 2001 ، 161-162)

* الثورة العلمية التي أحدثت تغيرا جذرياً في شكل الحياة ، بما يتكشف منها كل يوم ، وبما تضيفه من انجازات إلى رصيد المخترعات العلمية في مجال المجرات الكونية . وداخل نوات الذرات والخلية . وفي أعماق دخائل النفس البشرية ، وخفايا البنية

الاجتماعية . (نبيل على ، 2001 ، 399) ، وفي مجال فيزياء الليزر ، والهندسة الوراثية. وهندسة الطاقة والالكترونيات الدقيقة . (على نصار ، 2001 ، 114)،والتكنولوجيا الحيوية وصناعة المعلومات والاتصالات . وفي دراسة المخ البشري والطب بصفة عامة . (لمياء محمد احمد ، 2002 ، 60-61)

* الثورة الديمقراطية التي شهدتها الحقب الأخيرة من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين ، وأحدثت تحولا هائلاً في الديمقراطية فكراً وممارسة في مختلف مناطق العالم . والتي على إثرها ترسخ لدى الجميع ، قناعة كبيرة بأن التربية خير وسيلة لتحقيق النهضة الديمقراطية وصون مؤسساتها وتدعيم قيمها ومثلها العليا . (حمدي المحروقي ، 2004 . 171-172) مما يعني توفير فرص حرية التعبير ، وحرية الاختيار أمام الأفراد . وتوسيع قاعدة الحكم الذاتي ومشاركة الأفراد في الإدارة . وحماية خصوصياتهم. وتوفير فرص الحوار والتواصل لتدعيم قيمة التسامح بين الفرد والجماعة . وتوفير فرص التفاعل الحر لتنمية القابلية للتوجيه ، والالتقاء حول النقاط المشتركة مع أطراف التفاعل ، وتحقيق العدل وتكافؤ الفرص وتوسيع التجانس وتذويب الفوارق داخل الجماعات . (حسن البيلاوي . 1997 ، 94)

* سيطرة الليبرالية الجديدة والتي أدت إلى انتصار أيدلوجيا السوق الحر . والنمط الاستهلاكي . وإعلام الترفيه والخصخصة وانتقال الأموال بسرعة شديدة . وقد ترتب على ذلك اندفاع عديد من الدول نحو اقتصاد السوق الحر والخصخصة لتحقيق التقدم والنمو . وانصب تركيز الدول حول الخدمات بصورة أكثر منه حول الصناعة ، والاستثمار حتى في المعرفة والمعلومات . (Daun, H, 2002, 2-3)

* ثورة التكتلات الاقتصادية والتى سيطرت على العالم بعدما لم يعد بمقدور أيــة دولــة منفردة الاعتماد على مواردها الذاتية في المشاركة الفاعلة في هذه الثورة لاحتياجها إلى استثمارات هائلة في البحث العلمي والتعليم ، وإلى أســواق كبيــرة مــستقلة ، وقطاع كبير من العلماء والمبدعين ؛ لذلك تشكلت تكتلات إقليمية وحضارية لضمان تحقيق أمن قومي أو إقليمي لأعضائها،وسيلة للاستقرار الاجتمــاعي والــسياسي والنمو الاقتصادي الأفضل (عبد العزيز الحر ، 2001 ، 16) بما يمكن أصحاب هــذه التكتلات من السيطرة والمنافسة العالمية ومن هذه التكــتلات : التكتــل الأوربــي ، والآسيوي . والأمريكي الكندي . ويأمل العرب في إقامة ســوق عربيــة مــشتركة كمنافس قوي لهذه التكتلات . (محمد عبد الحليم ، 1995 ، 106)

تلك هي أهم عوامل التغيير فى نسق القيم عامة والقيم المهنية خاصة . فما أبرز ملامح هذا التغير ؟ هذا ما سيتناوله الباحث فيما يلي :

(3-2) بعض مظاهر التغير فى القيم والقيم المهنية :

يمكن تناول التغيرات التي طرأت على القيم بفعل العوامل السابقة من جــانبين ، أحدهما إيجابي والآخر سلبي

(3-2-1) التغيرات الإيجابية التي طرأت على القيم عامة والقيم المهنية خاصة .

- أدت العوامل السابقة إلى شيوع قيم التفكير العلمي في كل مناحي الحيــاة ، والتعامــل العقلاني مع مختلف عناصر البيئة وبلوغ أقصى درجات الجودة في العمل والإنتــاج والسيطرة على منتجات الثقافة ، وفي مقــدمتها ثقافــة المعلومــات . وتكنولوجيــا الاتصالات لتسخيرها لخدمة المجتمع والأمة . (عبد العزيز الــسنبل . 2003 ، 77-78)

- انتشار قيم الديمقراطية واعتمادها كأسلوب للتعبير عن إرادة الشعب، وإشاعة ما يسمى بالتشاركية الفاعلة كحق للإنسان في بحثه عن حاضره ومستقبله ، والتعبير عن إرادته وإنهاء كافة صور الاستغلال والسخرة والسلب وممارسة القهر . (محسن الخضيري . 2000 ، 57)
- التأكيد على قيم الجدية واحترام الذات ، والرغبة الأكيدة في مواصلة التعلم ، والتأمل والبحث . والتفكير العلمي والثقافة العلمية . والأمانة العلمية ، والحيادية ، وتقبل النقد. والسماحة الفكرية ، والعقلانية . والتخطيط . والمغامرة الفكرية ، وتحمل المسئولية . والتجريب ، والابتكارية ، والمرونة العقلية . والمثابرة العلمية . (سامية بغاغو ، 1996 ، 78-82)
- دعم بعض القيم الخلقية العليا كالعدالة والتسامي ومحاربة التعصب وإحلال روح المحبة والخير محل الكراهية والشر والحب والتعاون . والاحترام المتبادل ، والإتقان والاجتهاد. والعمل الجماعي ، وقبول الأخر . وتقبل التنوع والاختلاف . (عبد العزيز الحر . 2001، 135)
- تزايد أهمية قيم مشاركة الطلاب في العملية التعليمية والاعتماد على الذات في التعلم ، والتركيز على إكساب الطلاب مهارات البحث الذاتي ، والتواصل والاتصال واتخاذ القرارات المهمة المتعلقة بتعلمهم . (إبراهيم الاسطل ، فريال الخالدي ، 2005 ، 73)
- تدعيم القيم المتعلقة بحقوق الإنسان ، والإحساس بالمسئولية الاجتماعية ، وفهم الفروق الثقافية والتعددية والتسامح ونشر أخلاق الرعاية والروح التعاونية ، وروح المغامرة والقيام بمشروعات جديدة ، وتقبل التغيير والسعي الدائم للتنمية المستمرة . (عبد الفتاح جودة ، 2000 ، 44-45)

- إتاحة الفرصة للطلاب للتفاعل بين المعلمين كوسيلة لمواجهة الحمل الزائد من المعلومات عن طريق المقابلة الشخصية وجها لوجه ، وعن طريق الاتصال من خلال الحواسب عن طريق شبكة المعلومات الدولية ليكونوا أعضاء في المجتمع التعليمي التعاوني الدولي . (بلاجوفيست سيندوف ، 464-465)
- التأكيد على قيمة تنوع مصادر المعرفة من مكتبات ومراكز تعليمية ووسائل إعلام ، ومكتبات الكترونية بدلا من اعتماد المتعلم على مصدر واحد يتلقى منه المعارف والخبرات كالمعلم أو الكتاب المدرسي . (إبراهيم الاسطل ، فريال الخالدي ، 2005 ، 73)
- تضاؤل قيم الاعتماد على أسلوب التلقين والحفظ والاستظهار في عملية التعلم ، وتنامي قيم التعلم الذاتي والتعلم التعاوني . وتعلم التفكير ، وتعلم كيفية التعلم ليست فحسب بالنسبة لأفضل الطلاب ، ولكن لجميع من يتلقون تعليما في منظومة تعليمية مؤسسة على المعلومات والاتصال . (بلاجوفيست سيندوف . 464-465)
- تنامي قيم المنفعة المعلوماتية التي يتم اكتسابها من خلال إنشاء بنية تحتية معلوماتية تقوم على أساس الحواسب الآلية وشبكات المعلومات . وبنوك المعلومات ، وتنامي قيم الديمقراطية التشاركية ، والإدارة الذاتية التي يقوم بها الأفراد ، والمبنية على الاتفاق . وقيم ضبط النوازع الإنسانية . والتأليف الخلاق بين العناصر المختلفة للاستفادة من كم المعارف المتاحة . (السيد يسين ، 2001 ، 12)
- تزايد قيمة الحرية الأكاديمية للطلاب والمعلمين كحرية الرأي ، والتعبير ، واحترام الرأي والرأي الأخر ، انطلاقاً من أن الحرية هي المفتاح الرئيسي لبناء المعرفة ، وإطلاق الطاقات الكامنة ، والإنتاج العلمي والمعرفي . (نبيل السمالوطي ، 2004 ، 97)

- تزايد قيمة استخدام المعلم لتكنولوجيا التعليم ، على اعتبار أنها أتاحت له مزيداً من الوقت للعمل مع الطلاب بصورة فردية ، وكذلك في مجموعات صغيرة ، مما يساعده بدرجة أكبر على القيام بدوره كموجه وشريك ومرشد ووكيل ومفاوض في عمليتي التعليم والتعلم ، كما أنها زادت من قدرته على الوفاء باحتياجات الطلاب ، بالإضافة إلى تيسيرها لمزيد من التعاون والمشاركة بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها . (Stanulis, N,&Manning,B, 2002, 4-5)
- تنامي قيمة التنمية المهنية للمعلمين انطلاقا من أن أي إصلاح أو تطوير لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده . ما لم تشكل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بعداً أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح.وذلك التطوير ، نظراً لأهميتها في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية للمعلمين ، وبين الممارسات الجديدة التي ينبغي أن يقوموا بها؛ ليتمكنوا من تحقيق كفاءة وفاعلية النظام والتحسين المستمر لمخرجاته للارتقاء بها إلى مستوى معايير الجودة المنشودة . (حسن البيلاوي وآخرون ، 2006 ، 165)
- التركيز على القيم الأخلاقية والبعد الأخلاقي خاصة عند التعامل مع المعرفة والحكم عليها في ظل اللقاء المثير الوشيك –أو الذي تم بالفعل– بين تكنولوجيا المعلومات والتكنولوجيا الحيوية وهندستها الوراثية . (نبيل على ، 2001 ، 51). وفي ظل اقتحام تكنولوجيا المعلومات والاتصال والمخترعات العلمية مجال الأسلحة البيولوجية والكيماوية والدمار الشامل ، واستئجار الأرحام ، وبنوك الألبان ، وبنوك الحيوانات المنوية والبويضات ، وغيرها . أكد كثير من العلماء على أنه لم يعد كافياً الحكم على المعرفة بمعيار الصواب والخطأ ، بل لابد من إضافة معايير أخرى كالعدل والفضل وتحقيق خير البشرية (نبيل على ، 1999 ، 56)

ومن ثم تربية الطلاب على منظومة من القيم الأخلاقية تكون بمثابة سياج واق لهم يحميهم من عوامل الاختراق الثقافي ويحميهم من المواقع سيئة السمعة ، ويمكنهم من فرز المعلومات واختيار المناسب منها ، وتكسبهم القدرة على الرقابة والضبط الذاتي ورفض كل ما يتعارض مع قيم دينهم ووطنهم . (فتحي عشيبة ، على نصار ، 2003 ، 307)

تلك هي أبرز الجوانب الإيجابية لتغير القيم عامة والقيم المهنية خاصة ، والقيم المهنية للمعلم بصفة أخص ، فماذا عن الجوانب السلبية لهذا التغير القيمي ؟ ، هذا ما سيتناوله الباحث فيما يلي :

(3-2-2) التغيرات السلبية التي طرأت على القيم عامة والقيم المهنية خاصة :

في مقابل التغيرات الايجابية التي طرأت على القيم عامة ، والقيم المهنية خاصة. هناك تغيرات سلبية أصابت هذه القيم . ويمكن توضيح ذلك فيما يلي :

- لعل أبرز ما يصيب النسق القيمي من تغيرات سلبية ما يحدث عن طريق العمليات التي يتم بواسطتها عولمة الثقافة . وبالتالي عولمة القيم . حيث تسعى دول المركز إلى تسويق مجموعة من القيم ، معتمدة في ذلك على تكنولوجيا الاتصالات كمرحلة أولى ، حتى يمكن الانتهاء من جملة من القوانين والضوابط الملزمة التي يتم عن طريقها فرض هذه القيم بالقوة . (عبد الله إبراهيم ، 2001 ، 26-27)

ومن ثم يؤثر ذلك وبقوة على اهتزاز النسق القيمي واضطرابه نظراً لإحلال قيم محل قيم. وربما يتعارض مضمون بعض القيم المفروضة مع ثقافة المجتمعات المتلقية ، فعلى سبيل المثال فإن الليبرالية الحديثة تفترض أن الأفعال الفردية قائمة على الاهتمامات والمصالح الشخصية ، وأن أفعال البشر توجهها المنفعة الشخصية ، كما أن المصلحة الفردية تستند إلى توجهات اقتصادية تسيطر على المجالات الأخرى ، وليس

أدل على ذلك من شيوع ما يطلق عليه قيم التنافس والعقلانية التي اتسع مجالها ليشمل العمليات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية التي تحدث في المجتمع ، حتى أن الاتصالات والتفاعلات التي كانت تحدث بين الأفراد باعتبارها أنشطة فراغ باتت تحدث بشكل فردي إلى حد كبير . وفي ظل هذه الفردية فإن الاعتقاد والإيمان بالتخطيط الاجتماعي والجهود الجماعية لحل المشكلات الشائعة لن يحظى بقيمة كبيرة الآن ، والسبب الرئيسي في ذلك هو أن هذه العلاقات والتفاعلات يغلب عليها الجانب النفعي الاقتصادي ، أو إن شئت قل التجاري ، ومعلوم أن التجارة لا ذاكرة لها ، ولا تاريخ ، كما أنها لا ترتبط بمجتمع ما ، ومن ثم فمن الصعب أن تؤدي إلى اتفاق جماعي بين الأفراد الذين يعيشون في منطقة ما. (Daun, H, 2002, 11-16)

كذلك فقد تضافرت التكنولوجيا بسطوتها على الجوانب المجتمعية المختلفة مع النمط أو النظام الليبرالي في الحياة على خلق وشيوع القيم المادية على حساب القيم الأخلاقية والمثالية مما يهدد تماسك المجتمعات واستقرارها (حسين كامل ، 2003 ، 76-77) ولعل في شيوع القيم الاستهلاكية والترويج لها أبلغ دليل على ذلك .وليس المقصود بذلك استهلاك الأطعمة وحسب، وإنما تعداه إلى الرموز والرسائل والخدمات والبضائع (Daun, H, 2002, 16) فلم يعد الفرد يستهلك ما هو في حاجة حقيقية إليه ، لكنه يستهلك ما يراد له استهلاكه بفضل أجهزة الإعلام والدعاية ، وبعبارة أخرى فقد تشكلت لدى الأفراد ، ومازالت تتشكل حاجات جديدة لم تكن معروفة منذ عقود قليلة ، وتم إعادة إنتاج معايير جديدة للشعور بتقدير الذات والمكانة الاجتماعية ، يشعر معها الفرد بأنه إذا لم يمتلك السلعة التي يعلن عنها فلن تكون حياته على ما يرام . لذلك يطلق على فن الإعلام والدعاية اسم المحرض الخفي ، لأنه يتسلل إلى داخل النفس، ويخلق فيها الفكرة المستحوذة التي تدفع الفرد إلى الاستهلاك ، حتى لو لم يكن في

حاجة إلى السلعة أو حتى إذا كان يمكنه الاستغناء عنها ، ولا غرو في ذلك فطالما كان الاقتصاد هو الموجه الأول للسلوك ، فإن السيادة ستكون لقيم النفعية والمادية من أجل تحقيق الربح والفوز في السباق. (حسان محمد حسان وآخرون ، 1998 ، 369 – 371)

وبصورة أكثر تحديدا يمكن إجمال التغيرات السلبية التي أصابت القيم بفعل العوامل السابقة فيما يلي :

- تراجع القيم الإنسانية أو المعنوية ، وتدعيم وتعزيز القيم المادية ، مادام المعيار الحاكم هو العلاقات الربحية والنفعية . (عبد الخالق عبد الله ، 1999 ، 68–69)
- تقهقر قيم سامية ومتأصلة في شخصية الفرد ، كقيم العدالة والصدق ، والإيثار ، وقد ظهر ذلك في الحياة العامة وفي علاقات الأفراد في محيط الأسرة ، والشارع ، ومناطق العلد . حيث غلبت عليها الأنانية ، وضعف الإحساس بالآخرين . فضلا عن شيوع قدر كبير من الإهمال والتطرف والعنف ، وتراجعت كثير من قيم العمل . (هناء شحات ، 2006 ، 98–99)
- انخفاض اهمية قيمة العمل المنتج أمام قيمة الكسب السريع ، وتدهورت قيمة العلم والثقافة أمام قيمة المال والثروة ، كما سادت القيم الفردية ، بطريقة جعلت مصالح الفرد تعلو على مصالح المجتمع ، وتأصل الحس المادي لدى أغلب فئات المجتمع ، وتراجعت قيمة الانتماء الوطني إلى أدنى مستوياتها . (محمد عبد البديع ، 1994 ، 26)
- حدوث صراع قيمي لدى فئة من الأفراد بين ما يتم بثه من قيم خلال شبكة المعلومات والأقمار الصناعية ، وبين ما يتحلون به من قيم اجتماعية وأخلاقية . (محمد على نصر ، 1999 ، 70)

- ظهور سلوكيات جديدة تشجع على الطمع والجشع والاحتكار والأنانية وضعف الانتماء، على حساب قيم أصيلة كالقناعة والعدل والتضحية والصدق والأمانة والانتماء للوطن ، فالرأسمالية لا تهتم بالقيم الاجتماعية والأخلاقية ، بقدر اهتمامها بتحقيق المزيد من الربح في أقل وقت ممكن . ولو كان ذلك على حساب القيم والأخلاق . (محسن الخضيري ، 2000 ، 73)

وبالنسبة لمنظومة قيم العمل :

- فقد تراجعت قيمة الجدية في العمل على حساب التراضي .
- وتراجعت قيمة احترام الوقت على حساب عدم الاكتراث والتباطؤ في أداء العمل
- وتراجعت قيمة الدافعية للإنجاز ليحل محلها البطء والكسل في تنفيذ العمل .
- وتراجعت قيمة الطموح ليحل محلها الشعور بالإحباط وفقدان فرص الترقي .
- وتراجعت قيمة الالتزام ليحل محلها الإهمال والفوضى .
- وتراجعت قيمة الأبتكار في العمل على حساب النمطية والتقليدية في الأداء .
- وتأخرت قيم العمل المعنوية على حساب القيم المادية . (اعتماد علام ، 2001 ، 349)

- وفي ظل الثورة العلمية والتكنولوجية تدهورت قيم جوهرية كالصداقة والإخلاص واحترام الآخرين فضلا عن ضعف الإحساس بالجمال ، والشعور بالسعادة والاطمئنان والأمل النابع من الحياة الأسرية . (حسين كامل ، 1999 ، 45)

ثالثاً : الجانب الميداني للدراسة

ويشمل أهداف الجانب الميداني ، وأداة الدراسة ، ونتائجها وتفسيرها .

1- أهداف الجانب الميداني للدراسة :

يهدف الجانب الميداني للدراسة إلى ما يلي :

- الكشف عن خصائص النسق القيمي لمهنة التعليم لدى طلاب كلية التربية أثناء وجودهم بالفرقة الأولى ، ثم أثناء وجودهم بالفرق: الثانية والثالثة والرابعة ، وما إذا كان ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في النسق القيمي للطلاب باختلاف متغيري التخصص (علمي/أدبي) ، ومحل الإقامة (ريف/حضر) على مدار سنوات الدراسة الأربع .

- الكشف عن أهم ملامح تغير النسق القيمي لمهنة التعليم هؤلاء الطلاب خلال سنوات إعدادهم .

2-أداة الدراسة:وتتضمن طريقة الدراسة في قياس قيم مهنة التعليم ،وبناء أداة الدراسة.

(2-1)- طريقة الدراسة في قياس قيم مهنة التعليم :

هناك طرق عدة لقياس القيم . من أهمها المشاهدة أو الملاحظة المنظمة ، والمقابلة الشخصية ، وتحليل المضمون ، والاستخبارات ، وتعد الأخيرة من أكثر الطرق المستخدمة في مجال قياس القيم ، وهي على نوعين :

- استخبارات تشتمل على أسئلة الاختيار من بدائل ، كل بديل يعكس قيمة معينة ، ويرى البعض أن هذا النوع من الاستخبارات لا يصلح لقياس الاتجاهات أو التفضيلات أو القيم المهنية
- واستخبارات تتطلب ترتيب الفرد لعدد من البدائل المقدمة حسب أهميتها بالنسبة له بحيث يعبر كل بديل عن قيمة معينة ، ويعتبر من أنسب الطرق لقياس قيم العمل ، وطبقا لذلك أعد "سوبر Super" مقياسه الشهير لقياس قيم العمل . (عبد اللطيف خليفه ، 1992، 69-81)،وقد اعتمدت الدراسة الراهنة

على الطريقة الأخيرة عند إعدادها لمقياسها ، نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها وتعريف القيم الذي اعتمدت عليه .

(2-2)بناء أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على مقياس من إعداد الباحث لقياس القيم المهنية لدى طلاب كلية التربية ، وقد مر إعداده بخمس مراحل فيما يلي تفصيلها .

- المرحلة الأولى : تحديد القيم المرتبطة بمهنة التدريس والتي تشكل النسق القيمي للمهنة.

وقد تم ذلك من خلال ما يلي :

- الإطار النظري للدراسة الراهنة .
- بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ، التى توفر عليها الباحث والمرتبطة بقيم العمل عامة وقيم مهنة التعليم خاصة .
- مجموعة من المقاييس والاستبانات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة .
- من خلال ما سبق أعد الباحث استبانة مفتوحة ، طلب فيها من عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة والدقهلية من الفرقتين الثالثة والرابعة أن يسجلوا فيها أهم المبادئ والقيم المرتبطة بمهنة التدريس وأهم المواقف التعليمية والتربوية التي أثرت فيهم. كما طلب منهم ذكر بعض المواقف التي يمكن أن تعبر عن تلك القيم والمبادئ .
- أسفرت الإجراءات السابقة عن عدد من القيم ، قام الباحث بحذف المكرر منها ، كانجاز العمل وإتقانه ، وسعة الأفق والانفتاح العقلي ، والتطور المهني والنمو المهني ، كما قام بضم بعض القيم الفرعية للقيمة الأم ، كحب المعرفة للنمو المهني ،

والموضوعية للعدل ، والعائد المادي للولاء للمهنة ، وطبقا لذلك حدد الباحث (32) قيمة .

- أعد الباحث استمارة لاستطلاع الرأي تضمن بعض البيانات الشخصية للمستجيبين ، وتعريف إجرائي لكل قيمة . ثم عرضها على عدد من المحكمين من أساتذة التربية بجامعات الأزهر وعين شمس والمنوفية . وعدد من المديرين والموجهين بالمعاهد الأزهرية . ومدارس التعليم العام ، بلغت (54) عضو هيئة تدريس ، (36) مديراً ، (42) موجهاً ، وطلب منهم إبداء رأيهم حول درجة ارتباط كل قيمة من القيم المذكورة بمهنة التعليم . وفق التدرج التالي : مرتبطة بدرجة كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، كما طلب منهم إضافة ما يرونه من قيم غير واردة بالقائمة مع تحديد درجة أهميتها .

- قام الباحث بحساب النسبة المئوية الوزنية لكل قيمة وفق المعادلة التالية :

$$\text{النسبة المئوية الوزنية} = \frac{\text{مجـ ت س} \times 100}{\text{ن د}}$$

(Hays, F, 1986, 734-735)

حيث (ت) تكرار كل فئة . (س) الأهمية النسبية للاستجابة ، (ن) عدد أفراد العينة . (د) عدد الاختيارات .

وقد اعتبر الباحث زيادة النسبة المئوية الوزنية عن 85% دليلاً على أهمية ارتباط القيمة بمهنة التدريس . وأسفر التحليل السابق عن (26) قيمة مبينة بالجدول التالي :

جدول رقم (1)

"استجابات أفراد العينة حول القيم المرتبطة بمهنة التعليم ،

والنسبة المئوية الوزنية لكل قيمة"

القيمة	النسبة المئوية الوزنية	القيمة	النسبة المئوية الوزنية
الصدق	89.21	القيادة	85.19
الأمانة	87.42	العدل	86.61
الصبر	85.39	الحوار	87.94
التواضع	86.22	الولاء للمهنة	89.81
الثقة بالنفس	88.11	الأنشطة الطلابية	85.15
تقدير الوقت	89.34	تكنولوجيا التعليم	89.24
تحمل المسئولية	87.57	التخطيط	89.76
حسن المظهر	88.85	إتقان العمل	89.38
التعاون	86.58	الحرية الأكاديمية	87.41
التنافس	85.96	التفكير العلمي	86.26
احترام الآخرين	89.61	احترام اللوائح	85.14ذ
التقويم	89.48	الانفتاح العقلي	85.65
الإيثار	89.92	النمو المهني	86.66

المرحلة الثانية : إعداد المقياس في صورته الميدانية :

- قام الباحث بتصميم مواقف بلغت (30) موقفا تضمن كل موقف (6) بدائل . يعكس كل بديل منها قيمة معينة ، وقد استعان الباحث في وضع المواقف وصياغة العبارات بما ورد بالمقاييس السابقة ، وما جاء بالاستبانة المفتوحة التي طبقت على الطلاب ضمن خطوات المرحلة الأولى .
- عرض الباحث المواقف السابقة والبدائل أو العبارات المرتبطة بكل موقف مع تعريف إجرائي لكل قيمة على عدد من أساتذة التربية وعلم النفس . وطلب منهم قراءة كل

عبارة وكتابة القيمة التي تعبر عنها . وحدد الباحث نسبة اتفاق من 90 – 100% لقبول العبارة أو الموقف .

- بعد حساب نسبة اتفاق المحكمين لكل موقف وكل عبارة وإجراء التعديلات المناسبة ، استقرت الدراسة على (26) موقفا ، (104) عبارة بواقع (4) عبارات لكل قيمة .

المرحلة الثالثة : إعداد المقياس في صورته الأولية :

- حدد الباحث نوع الاستجابة على المقياس وذلك وفق ما يلي :

الدرجة (4) لأكثر البدائل تفضيلا . والدرجة (3) للبديل الذي يليه في التفضيل ، والدرجة (2) للبديل التالي . والدرجة (1) لأقل البدائل تفضيلاً . وكان هناك اتجاه لعكس طريقة الترتيب بحيث يعطي البديل الأعلى الدرجة (1) وهكذا حتى يأخذ البديل الأقل الدرجة (4). لكن تم الاستقرار على الأسلوب الأول لأنه أقرب للفهم من ناحية . ولتناسبه مع الوزن النسبي للعبارة أو البديل من ناحية أخرى .

- تم وضع تعليمات المقياس ، وقد أكد الباحث على أفراد العينة من خلال هذه التعليمات أن المقياس معنىً بالدرجة الأولى بالنمط الإحصائي للاستجابة ، وأن الاستجابات تخضع لسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ، مع التنبيه عليهم بعدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها.

- تم تجريب المقياس على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر بلغت (60) طالباً، وفى ضوء ذلك تم تعديل بعض العبارات ، حتى تتلاءم مع أفراد العينة .

المرحلة الرابعة : تقنين المقياس :

بعد تأكد الباحث من صلاحية المقياس وملاءمته للتطبيق على العينة الاستطلاعية. سعى الباحث للتعرف على درجة صدق المقياس وثباته للوقوف على مدى

ملاءمته للتطبيق على أفراد العينة ككل ،وقد اقتضى ذلك حساب كل من الصدق والثبات .

- صدق المقياس :ويشمل صدق المضمون والمعنى والمفردات والمحك.

صدق المضمون : قام الباحث بعرض المواقف التي تم تصميمها والبدائل والعبارات المرتبطة بكل منها مقرونة بالتعريف الإجرائي لكل قيمة على مجموعة من أساتذة التربية وعلم النفس ، وطلب منهم تحديد مدى وضوح المفردات وحسن صياغتها ، ومدى تمثيلها للقيم المرتبطة بها ، ودرجة إنتمائها لها . وقد أكد المحكمون أن جميع العبارات مصاغة بشكل بسيط يسهل فهمه . وبدرجة دقة مناسبة ، كما أنها تمثل القيم الخاصة بها . وهو ما يشير إلى الصدق المنطقي للمقياس أو صدق المضمون .

صدق المعنى : ويهدف إلى التأكد من وضوح العبارات بالنسبة للمفحوصين وعدم وجود كلمات غامضة يصعب فهمها أو كلمات تحتمل أكثر من معنى . وفي سبيل ذلك عقد الباحث جلسات فردية لثلاث مجموعات ، ضمت كل مجموعة أربعة طلاب ،وقد تأكد للباحث من خلالهم أن العبارات واضحة ولا لبس فيها .

صدق المفردات : توجد طريقتان لحساب صدق المفردات ، إما بطريقة المقارنات الطرفية. وذلك بمقارنة متوسطات درجات الأقوياء في المقياس بمتوسطات درجات الضعاف على نفس المقياس ، أو بحساب معامل ارتباط كل مفردة مع درجات الاختبار الكلي ، وهو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي . وقد استخدم الباحث الطريقة الأخيرة لحساب صدق المفردات . وقد تم حساب معامل الارتباط بين كل قيمة والقيمة الكلية للمقياس ، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.78 ، 0.89 ، وهي قيم دالة عند مستوى 0.01 .

صدق المحك : يقصد بصدق المحك تحديد مدى صلاحية المقياس الحالي لقياس ما وضع لأجله، في ضوء مقياس آخر ، يسمى بالمحك ، وقد قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياس الحالي . ودرجات مقياس "محمود مصطفى 2004" فبلغ 0.93 . وبينها وبين درجات مقياس "هاشم عبد الرحمن 1992" فبلغ 0.89 وتشير هذه النتائج في مجملها أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة قوامها (56) طالبا من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية في العام الدراسي 2005/2004 ، ثم قام بإعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع ، وقد تخلف عن التطبيق الثاني (8) طلاب . وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين بالنسبة للأداة ككل 0.91 ، كما تراوحت قيم معامل الارتباط بين التطبيقين فيما يتعلق بالقيم الستة والعشرين ما بين 0.87 . 0.95 . وهي جميعا دالة عند مستوى 0.01 ،وتدل هذه النتائج على أن المقياس يتسم بدرجة مناسبة من الثبات ، وصالح للتطبيق على العينة كلها .

المرحلة الخامسة : المقياس في صورته النهائية :

تكون مقياس القيم الذي اعتمدت عليه الدراسة الراهنة من جزأين :

اختص الجزء الأول منه ببعض البيانات الشخصية عن أفراد العينة كالفرقة الدراسية ، والتخصص . ومحل الإقامة .

واشتمل الجزء الثاني على بعض المواقف أو الأحكام التي يختلف الناس بشأنها وأمام كل موقف أربع عبارات . ويفترض الباحث أن كل عبارة من العبارات المرتبطة بكل موقف تعبر عن قيمة معينة .

وللتعرف على العبارات التي تقيس كل قيمة يمكن الرجوع إلى الصورة النهائية للمقياس في ملحق الدراسة .

3-الأساليب الإحصائية

لتحليل بيانات الدراسة ، استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية التى تتفق وطبيعة الدراسة . ومتغيراتها المختلفة ، وذلك من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف باسم **Statistical Package for social science** **(spss)**. وقد اعتمدت الدراسة على الأساليب الإحصائية التالية :

التكرارات والنسب المئوية . والنسب المئوية الوزنية ، والمتوسط الحسابي،و معامل ارتباط بيرسون ، واختبار " ت " **t.test** ، وتحليل التباين أحادي الاتجاه **ANOVA**.

4- عينة الدراسة :

تألف المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من تسع شعب من طلاب الفرقة الأولى في العام الدراسي 2005/2004 ، منها ست شعب أدبية هي : الدراسات الإسلامية ، واللغة العربية ، والتاريخ ، والجغرافيا ، واللغة الانجليزية ، واللغة الفرنسية ، وثلاث شعب علمية هي : الكيمياء والطبيعة ، والتاريخ الطبيعي ، والرياضيات .

وقد تم اختيار شعبة عشوائية من الشعب الأدبية وأخرى من الشعب العلمية ، فوقع الاختيار على شعبتي الجغرافيا والتاريخ الطبيعي تم تتبعهم حتى تخرجهم . وفيما يلي جدول يوضح عدد طلاب كل شعبة والنسبة المئوية بينها وبين المجتمع الأصلي على مدار السنوات الأربع .

جدول رقم (2)

أعداد الشعب المختارة ونسبتها إلى المجتمع الأصلي

الفرقة / الشعبة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
جغرافيا	159	142	138	137
تاريخ طبيعي	271	243	221	243
إجمالي الشعبتين	430	385	359	380
إجمالي الفرقة	2951	2723	2697	2796
النسبة المئوية	14.6	14.1	13.3	13.6

وتدل النسب المئوية لإجمالي العينة المختارة إلى المجتمع الأصلي على أن العينة ممثلة للمجتمع تمثيلا جيدا ، ويدعم ذلك أن العدد المختار دال عند مستوى 0.01 في كل فرقة من الفرق الأربع .

والجدول التالي يوضح بعض خصائص عينة الدراسة وفق بعض المتغيرات على مدارسنوات الدراسة الأربع:

جدول(3)خصائص العينة وفق متغيري التخصص ومحل الإقامة عبر فرق الدراسة الأربع

الفرقة	العام الدراسي الأول 2005/2004		العام الدراسي الثاني 2006/2005		العام الدراسي الثالث 2007/2006		العام الدراسي الرابع 2008/2007	
الشعبة	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي
	235	137	209	117	212	120	222	122
محل الإقامة	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر
	208	104	255	101	224	108	228	116
إجمالي العينة	372		326		332		344	

إجمالي المجتمع	430	385	359	380
النسبة المئوية	86.5	84.7	92.4	90.5

5- نتائج الدراسة وتفسيرها :

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات والمعلومات التي حصلت عليها الدراسة عن عدة نتائج سيتم عرضها على النحو التالي :

- النتائج المتعلقة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة خلال وجودهم بالفرقة الأولى . وبدرجة اختلاف هذا النسق باختلاف متغيري التخصص (نظري/عملي) ، ومحل الإقامة (ريف/حضر) .
- النتائج المتعلقة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة خلال وجودهم بالفرقة الثانية ، وبدرجة اختلاف هذا النسق باختلاف متغيري التخصص (نظري/عملي) ، ومحل الإقامة (ريف/حضر) .
- النتائج المتعلقة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة خلال وجودهم بالفرقة الثالثة ، وبدرجة اختلاف هذا النسق باختلاف متغيري التخصص (نظري/عملي) ، ومحل الإقامة (ريف/حضر) .
- النتائج المتعلقة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة خلال وجودهم بالفرقة الرابعة، وبدرجة اختلاف هذا النسق باختلاف متغيري التخصص (نظري/عملي) ، ومحل الإقامة (ريف/حضر) .
- النتائج الخاصة بأهم ملامح التغير في النسق القيمي لمهنة التعليم خلال سنوات الدراسة الأربع .

(5-1) النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لدى أفراد العينة خلال وجودهم بالفرقة الأولى ، وبدرجة اختلاف هذا النسق باختلاف متغيري التخصص ، ومحل الإقامة .

وسيتم عرض تلك النتائج على النحو التالي :

- النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة بالفرقة الأولى .
- النتائج الخاصة بدرجة اختلاف النسق القيمي لأفراد العينة باختلاف متغير للتخصص .
- النتائج الخاصة بدرجة اختلاف النسق القيمي لأفراد العينة باختلاف متغير محل الإقامة

وفيما يلي توضيح ذلك :

(5-1-1) النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لدى أفراد العينة خلال وجودهم بالفرقة الأولى .

يمكن توضيبح أهم خصائص النسق القيمي لمهنة التعليم لدى أفراد العينة وهم بالفرقة الأولى من خلالها الجدول التالي :

جدول رقم (4)

نسق قيم مهنة التعليم لدى أفراد العينة خلال وجودهم بالفرقة الأولى

القيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	القيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الصدق	9.63	2.1	17	الإيثار	10.14	2.2	12
الأمانة	10.42	2.2	7	القيادة	8.17	2.1	25
الصبر	10.8	2.1	5	العدل	10.52	2.2	6
التواضع	11.37	2.3	3	الحوار	11.6	2.4	1
الثقة بالنفس	10.37	2.1	9	الولاء للمهنة	9.39	2.3	21
تقدير الوقت	10.38	1.9	8	المشاركة في الأنشطة	8.25	2.4	24

تحمل المسئولية	10.21	2.7	11	استخدام التكنولوجيا	8.93	2.6	23
حسن المظهر	7.88	2.01	26	التخطيط	9.52	2.2	20
التعاون	10.07	2.2	13	إتقان العمل	11.39	2.2	2
التنافس	9.98	2.2	14	الحريةالأكاديمية	9.26	1.9	22
احترام الآخرين	10.87	1.8	4	التفكير العلمي	9.62	2.4	18
التقويم	9.6	2.1	19	احترام اللوائح	9.91	2.2	16
الانفتاح العقلي	9.96	1.9	15	النمو المهني	10.36	1.8	10

يتضح من الجدول السابق رقم (4) ما يلي :

- أن ثمة قيم احتلت قمة نسق القيم المهنية لأفراد العينة وهم بالفرقة الأولى ، ، وهي قيم: الحوار ، إتقان العمل ، التواضع ، احترام الآخرين ، الصبر ، العدل ، الأمانة ، مرتبة ترتيباً تنازلياً من الأول إلى السابع ، حيث بلغت متوسطاتها الحسابية : 11.6 ، 11.39 ، 11.37 ، 10.87 ، 10.8 ، 10.52 ، 10.42 على الترتيب .

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى أن هذه القيم قيم عامة لازمة لأي شخصية ، ولتعاملاتها اليومية سواء ، في الأسرة ، أو الشارع ، أو الجامعة ، أو جماعة الرفاق ، ومن ثم فإنها تنمو وتثبت لدى هؤلاء الطلاب بالممارسة منذ وعيهم بأهميتها وضرورياتها. حيث تتحول بممارستها والحرص على الالتزام بها من مجرد أفكار مجردة تختص بالدافعية التي تقف وراء السلوك ، إلى قواعد سلوكية تسمح بتحديد أنواع السلوك المرغوبة ، وغير المرغوبة . (جراهام هايدون ، 2001 ، 45)

ولعل ذلك يتوافق مع نظرية توضيح القيم التي لا تهتم بمحتوى القيم قدر اهتمامها بعملية تكوينها ، والتي يمكن أن تتم من خلال مبدأ الثواب الذي ينصب في الأساس على تقدير وإثابة الشخص على معتقداته وسلوكه ، ومداومة اختبار تلك المعتقدات وهذا السلوك، والحرص على تطبيقهما ، وإثابتها ، وفي السياق نفسه يؤكد أصحاب هذه النظرية على أن القيم لا تتولد أو تنمو عن طريق الضغط لقبول مجموعة

قيم متفق عليها، ودون أن تحقق اشباعات الاحتياجات الوجدانية لأصحابها .
(Haynes, D, 1999, 42)

هذا فضلا عن أن هذه القيم الست من القيم الأساسية التي يحرص الدين الإسلامي عليها ، ويدعو إلى غرسها وتأصيلها في نفوس النشء ، وهي من الأمور التي يسعى التعليم الأزهري على اختلاف مراحله إلى تأكيدها من خلال أهدافه وأنشطته ومقرراته ، والمناخ العام السائد في مؤسساته ، والثقافة المهيمنة بها ونماذج القدوة التي يحرص عليها المعلمون في المعاهد أو أعضاء هيئة التدريس بالجامعة باعتبارهم من رجال الدين .

أما لماذا جاءت قيمة الحوار في المرتبة الأولى بين القيم السبع سالفة الذكر ، وبين سائر قيم النسق . فيمكن أن يعزى ذلك إلى ما يلي :

- أنها تعد أكثر قيمة يمكن أن يمارسها الفرد في مختلف نشاطاته اليومية . ومنذ بواكير الطفولة . عند إدلائه برأيه ، وسماع الرأي الآخر ، والسؤال أو الاستفسار ، وعند طلب حاجة أو نقل معلومة وهو وسيلة مهمة "لسوق الحجج . وإقناع الطرف الآخر . وتفنيد ما هو عليه من خطأ" . (أماني غنيم ، 2007 ، 75)
- أنها وبالإضافة إلى كونها من القيم العامة الهامة للحياة اليومية ، فإنها تعد من القيم الضرورية للعملية التعليمية لأنه ثمة صعوبة بالغة لإقامة تعليم جيد دون عملية حوار وتواصل جيد بين أطرافه أو هكذا ينبغي أن يكون ، خاصة في ظل اتساع دائرة الديمقراطية ، التي فرضت ضرورة الاهتمام بالتعليم ، وتمركزه حول المتعلم وتجاوز أساليب التعليم القائمة على الذاكرة والتلقين ، إلى أساليب التعليم الحواري الذي يسلط الأضواء على مشاكل الدارس ويتناول قضاياه الفعلية . (محمد فتحي موسى ، 2006 ب، 243) ومن ثم يصل المتعلم إلى المعرفة -بدلاً من تلقينه إياها- عن طريق ما

يدور بينه وبين الآخرين من حوار ، سواء بينه وبين المعلم أو بينه وبين زملائه : (محمود مصطفى، 2004 ، 150)

– أن الحوار يعد أهم القيم المركزية للتربية . لأنه يصل بنا إلى تبريرات للقيم . عن طريق فرض الافتراضات حولها ، واختبار مدى صحتها على ضوء ما يؤمن به الفرد من معتقدات ومتغيرات وشروط التجربة الاجتماعية . (جراهام هايدون ، 2001 ، 41)

هذا وتتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج بعض الدراسات السابقة . فعلى سبيل المثال ، احتلت قيمة إتقان العمل المرتبة الثانية ، وقيمتا العدل والأمانة . المرتبتين الثالثة والسادسة في نسق قيم مهنة التعليم في دراسة "محمود مصطفى . 2004 ، 188" ، بينما جاء ترتيب القيم الثلاث السابقة في الدراسة الراهنة في المراتب الثانية لإتقان العمل . والسادسة للعدل . والسابعة للأمانة .

كذلك فقد احتلت قيم احترام الآخرين . والصبر . والتواضع المراتب . الأولى . والثانية ، والسادسة على الترتيب في دراسة "هناء الشحات ، 2006 ، 210" . وفي الدراسة الراهنة المراتب الرابعة . والخامسة . والثالثة على الترتيب .

كما يتضح من نفس الجدول رقم (5) ، أن القيم التالية : التخطيط ، الولاء للمهنة . الحرية الأكاديمية ، استخدام التكنولوجيا ، المشاركة في الأنشطة ، القيادة . حسن المظهر، قد احتلت تنازلياً المراكز السبعة الأخيرة من العشرين ، حتى السادسة والعشرين، حيث بلغت متوسطاتها"9.52 . 9.39 ، 9.26 ، 8.93 ، 8.25 . 8.17 ، 7.88" على الترتيب.

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى أن هذه القيم السبعة ألصق بالأداء التدريسي ، خاصة قيم : التخطيط ، والحرية الأكاديمية ، استخدام التكنولوجيا ، و في الأنشطة الطلابية ، ولم يزل الطلاب بعد بعيدين عن دراسة المقررات التربوية ، باستثناء مدخلي العلوم التربوية

والنفسية ، فضلاً عن عدم انخراطهم في التربية العملية ، وفق اللائحة المعمول بها . (جامعة الأزهر ، 1996 ، لائحة كلية التربية)

وبشكل أكثر تفصيلاً يمكن أن يعود وجود قيمة حسن المظهر في المرتبة الأخيرة للنسق إلى أن طلاب جامعة الأزهر يرجعون إلى أسر غير ميسورة اقتصادياً ، ومعظمهم من أسر متوسطة اجتماعياً وربما أقل ، ومن ثم فإن تنشئتهم في ظل هذا المستوى الاجتماعي يجعل تقديرهم لحسن المظهر أقل مما يجب ، وحتى إذا نال حسن المظهر التقدير الكافي من هؤلاء الطلاب ، فقد تحول ظروفهم الاقتصادية ، دون تحقيق ذلك ، ولعل في تأكيد "Haynes, D" على أن نمو القيم المهنية وتطورها لا يتم إلا في إطار السياق الاجتماعي السائد (1999, 43) ما يدعم ذلك .

ومما يزيد من صعوبة تقدير طلاب كليات جامعة الأزهر لحسن المظهر واهتمامهم به الاهتمام اللائق بهم وبمهنتهم المستقبلية، حالة الغلاء التي يشهدها العالم عامة والمجتمع المصري خاصة ، فغلاء المعيشة لا يتيح لبعض الطلاب فرصة الاهتمام بالمظهر أو شراء الملابس أو قضاء بعض الاحتياجات المتعلقة بمثل هذه الأمور ، وبالتالي يقل الاهتمام بهذا الجانب ، (يوسف محمود ، 1991 ، 65-96)

وأما بالنسبة لقيمة القيادة واحتلالها المرتبة الخامسة والعشرين أي المرتبة قبل الأخيرة في النسق القيمي لمهنة التعليم ، فيمكن أن يرجع ذلك إلى أن العديد من المعلمين -ومنهم طلاب كليات التربية-يتصورون أن مسئولية القيادة تقع على عاتق الإدارة فقط ، وأن تغيير هذه النظرة يحتاج إلى جهود كبيرة ووقت طويل ، بالإضافة إلى أن ثمة قوى عديدة تستنفذ طاقاتهم، إن هم أرادوا ممارسة أدوارهم في ضوء قيمة القيادة . (Phelps, P, 2008, 119) سواء بالنسبة للطلاب فى كلياتهم او بالنسبة للمعلمين فى مدارسهم .

كما أن المعلمين يحتاجون إلى متطلبات كبيرة من أجل المشاركة في الأنــشطة القيادية خاصة ما يتعلق بصنع القرار ، والمساهمة في إدارة المدرسة . (Belisle, C, 2004, 6) وربما يكون في حرمان المعلمين من المشاركة في أنشطة معينة كمشاركتهم في إعداد وتطوير مناهج معدة سلفاً محصنة ضد تدخل المعلمــين (Helterbran, V, 2008, 124). وحرمانهم من المشاركة في تغيير وتحسين نظــم التقــويم المتبعــة ، واستخدام أدوات وأساليب تقويم غير تقليدية – حتى ولو كانت متطــورة (جــابر عبــد الحميد، 2002 ، 130)، ما يؤدي إلى كف أو انطفاء لقيمة القيادة لديهم أو لدى الطلاب المعلمين، أو على الأقل تهافت هذه القيمة لديهم.

وأما بالنسبة لقيمة الأنشطة الطلابية واحتلالها المركز الرابع والعــشرين ، فــإن هــذه النتيجة بداية تتوافق إلى حد كبير مع نتيجة دراسة "محمود مــصطفى ، 2004 ، 188" والتي احتلت فيها قيمة المشاركة في الأنشطة المركز الأخير داخل النسق القيمي لمهنــة التعليم .

ويمكن أن يعزى ذلك إلى تأثر الطلاب بما كان سائداً –وما يزال بدرجة كبيرة– من نظرة دونية للنشاط الطلابي ، والتي تعلي من شأن العقل وأنشطته. وتحط من قدر الجسد وما يرتبط به من نشاطات ، ومن ثم يتمحور التعليم حول المعرفة المتعلقة بالعقل وقدراته ، وبعض الأنشطة ذات الصبغة المعرفية ، أما الأنشطة الطلابية التي تخدم الجسد ، فإنهــا مناهضة للهدف العام لتربية الإنسان . (فكري ريان ، 1995 ، 35)

هذا فضلا عن أن مشاركة الطلاب في الأنشطة لا يؤخــذ فــي الاعتبــار عنــد تقويمهم، ومن ثم فإنه لا يحظى باهتمامهم ، مثلما لا يحظى باهتمــام المــسئولين عــن التعليم.

وثمة عوامل أخرى تكمن وراء التقدير المتدني لقيمة النشاط الطلابي من قبل أفراد العينة تعود في مجملها لفقدان النشاط أهم الشروط والمواصفات اللازمة لتقديره والاهتمام به والمشاركة فيه لعل من أهمها:(جمال السيسي، وعلى نصار، 38،2004).

- ضرورة ارتباط النشاط بحاجات الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم وإثارة تفكيرهم .
- ضرورة تنوعه لإتاحة الفرصة أمام جميع الطلاب للمشاركة الايجابية على أساس تقبلهمُ واختياراتهم .
- أهمية مراعاة ميول الطلاب لأنشطة معينة لأن قيمة أي نشاط تتأسس على الروية والاختيار . لا على أساس من الضغط والإجبار .
- أهمية شمول النشاط على مستويات متنوعة ومتدرجة تتناسب مع مختلف مستويات القدرة والمهارة عند الطلاب .

وأما بالنسبة لقيمة تكنولوجيا التعليم واحتلالها مركز متأخر وهو المركز الثالث والعشرين فيمكن أن يعود ذلك إلى أن المعلمين وعلى الرغم من أنهم على قناعة تامة بأن التكنولوجيا سوف تشكل أساسا مهما في مجال التدريس ، وخاصة من حيث القيمة المهنية والتعليم المستمر والتعلم الذاتي إلا أن ذلك لم يتم على الوجه الأكمل حتى الآن . (Hammond, L, et al, 2004, 147) خاصة في ظل عدم كفاية أجهزة الحاسب الآلي بالجامعات . وكثرة أعداد الطلاب داخل قاعات الدرس ، وإهمال نظام التقويم إتقان الطلاب لمهارات التعامل مع تكنولوجيا التعليم ، وعدم جاهزية المكتبات والمعامل بتكنولوجيا المعلومات ، وافتقاد المدارس للدليل المرشد للمعلمين لاستخدامها . (فتحي عشيبة. وعلى نصار ، 2003 ، 373-374) ،وضعف تضمين برامج إعداد المعلمين للوسائل التكنولوجية والأفكار اللازمة التي يستطيع الطلاب المعلمون من خلالها استخدام هذه الوسائل وتطبيقها . (Hammond, L, et al, 2005, 198) هذا فضلا عن الثقافة

السائدة لدى بعض الطلاب والمعلمين عن بعض المواقع الضارة التي يزخر بها الإنترنت، وقلة نفع كثير من المعلومات التي تبث عبر هذه المواقع . (Halat, 2008, 109)

وأما بالنسبة لقيمة الحرية الأكاديمية ووقوعها في مركز متأخر في النسق القيمي لمهنة التعليم وهو المركز الثاني والعشرين ، فتكاد تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "هناء الشحات ، 2006 ، 210" ، والتي احتلت فيها قيمة الحرية المهنية المرتبة الثالثة والعشرين .

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى أن نظام القبول بجامعة الأزهر ونظام الدراسة بها لا يعطي للطالب الحق في اختيار الجامعة التي يلتحق بها فهو اختيار وحيد أي لا اختيار، كما لايعطه الحق في اختيار الكلية التي يدرس فيها أو نوع التعليم الذي يرغبه في الوقت الذي يناسبه ، وبالطريقة التي يراها ، والقدر الذي يستطيعه . فالطالب وحده القادر على أن يحدد نوع التعليم الذي يرغبه ، والقدر الذي يناسبه ، في الوقت الذي يريده هو ، لا الذي يريده غيره، وكل ما يمكن عمله هو أن نساعده في الاختيار بأن نوضح له ونرشده.ونوع له الفرص حتى يكون بوسعه أن يختار (سيد عثمان ، 1994 ، 194)،ولكن أنى يتحقق ذلك في ظل نظام يكاد لا يتوسل إلا بالدرجات كمعيار وحيد لتوزيع الطلاب على الكليات والتخصصات المختلفة.

هذا فضلا عن القيود الموضوعة من قبل الإدارات المركزية على اختلاف مستوياتها المتمثلة في كثرة اللوائح والقوانين والنشرات والتعليمات التي تحد كثيراً من حرية المعلمين داخل المدارس . (فيصل طايع ، 1989 ، 76) بالإضافة إلى الأيدلوجية السائدة في المجتمع والتي تؤسس مناخا لا يحترم في بعض الأحيان الحريات ولا يعطي

الفرصة الكافية للتعبير عن الذات ، ونمط التنشئة الشائع القائم على إعلاء شأن الطاعة والخضوع والتسليم الكبيرين. (جمال السيسي ، وعلى نصار ، 2002 ، 47)

كل هذا وغيره يحول دون إحساس الطلاب بقيمة الحرية أو ممارستها ومن ثم ضعف تقديرهم لها وإعلائها .

وأما بالنسبة لقيمة الولاء للمهنة واحتلالها مركزاً متأخراً في نسق القيم المهنية لدى أفراد العينة ، وهو المركز الحادي والعشرين ، فإنها تكاد تتفق مع نتيجة دراسة "محمود مصطفى ، 2004 ، 188" والتي احتلت فيها تلك القيمة المركز السادس والعشرين ، ونتيجة دراسة "هناء الشحات ، 2006 ، 210" التي احتلت فيها هذه القيمة المرتبة الحادية والعشرين ضمن النسق القيمي لمهنة التعليم .

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى ما يلي :

- أن ساعات العمل بها طويلة ، والجهد المبذول فيها مضن ، والعائد المادي منها ضعيف، ومكانتها الاجتماعية لا تتناسب مع أهميتها ، أو الوظيفة الاجتماعية التي تؤديها مقارنة بغيرها من المهن . (باركاى فورست & بفرلي ستانفورد ، 2005 ، 41-42)
- أن الغالبية العظمى من الطلاب يلتحقون بهذه الكليات عن غير رغبة نتيجة عدم حصولهم على المجموع الذي يؤهلهم للالتحاق بكليات أخرى (محمد العدوي ، وحمدي عبد الحميد ، 2001 ، 91-96)
- أن الدور السلبي لوسائل الإعلام إزاء مكانة المعلم وصورته في المجتمع له تأثير كبير في تراجع قيمة الانتماء والولاء لمهنة التعليم لدى المعلمين (هناء الشحات ، 2006 ، 237) ومن ثم لدى الطلاب المعلمين .

وأما بالنسبة لقيمة التخطيط ووقوعها في مركز متأخر وهو المركز العشرين ضمن نسق قيم مهنة التعليم لأفراد العينة ، فإنه يتفق مع نتائج دراسة "هنـاء الشحات ، 2006 ، 210" والتي جاءت فيه هذه القيمة في المرتبة الخامسة والعشرين ، ودراسة "هاشم عبد الرحمن، 1992 ، 196" والتي توصلت إلى افتقاد طلاب الدبلوم الخاص لهذه القيمة .

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى أنه من الصعوبة أن يقدر طـلاب الفرقـة الأولـى قيمـة التخطيط للتدريس تقديرها اللائق بها؛ دون دراستهم للمواد التربوية بشكل كاف وفعال ، وإتاحة الفرصة لهم خلال التربية العملية لتطبيق ما درسوه من نظريات علمية في مجال التدريس، وهو ما لم يتح لهم بعد ، نظراً لعدم تجاوزهم المرحلة الأولى مـن الدراسـة بالكلية .

وبالنسبة للقيم التي جاءت في وسط النسق . فمن الملاحظ وقوع بعـض القـيم -رغـم أهميتها- في مراتب متأخرة إلى حد كبير . ومن هذه القيم ، الإيثار والذي احتل المرتبة الثانية عشرة . والصدق الذي احتل المرتبة السابعة عـشرة ، والتقـويم الـذي احتـل المرتبة التاسعة عشرة، ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى افتقاد البرامج التربوية لأهـداف قيمية وأنشطة وآليات اكسابها للطلاب وتنميتها ، بالرغم من الاهتمام بتنميتهـا وتعـدد برامج اكسابها لطلاب مهن أقل ما يقال أنها تأتي فى مرتبة أقل، مقارنة بمهنة التعلـيم من حيث الأهمية . (Shaw, T & Duys, D, 2005, 348)

(2-1-5) النتائج الخاصة باختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينـة بالفرقـة الأولى باختلاف متغير التخصص (علمي/أدبي)

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم النسق ، وقيمة "ت" ودلالتها للفروق بين أفراد العينة بالفرقة الأولى وفق متغير التخصص (علمي/أدبي)

المتغير / القيمة	علمي		أدبي		قيمة "ت" ودلالتها	المتغير / القيمة	علمي		أدبي		قيمة "ت" ودلالتها
	م1	ع1	م2	ع2			م1	ع1	م2	ع2	
الصدق	9.3	1.9	9.6	2.4	1.5	القيادة	8.3	2.2	7.8	2.3	0.11
الأمانة	11.8	1.9	11.6	2.3	1.02	العدل	10.6	1.9	10.4	2.4	0.9
الصبر	10.8	2.1	10.7	2.2	0.3	الحوار	12.2	2.3	11.7	2.2	2.1
التواضع	11.8	2.1	11.6	2.6	0.7	الولاء للمهنة	9.2	2.3	10	2.4	3.6
الثقة بالنفس	10.6	2	10.2	2.1	1.7	الانشطة الطلابية	7.7	2	8.5	2.6	3.5
تقدير الوقت	10.2	2.2	10.6	1.9	1.9	تكنولوجيا التعليم	10.1	2.3	8.3	2.2	9.2
تحمل المسئولية	10.5	1.9	10.3	1.9	0.98	التخطيط	9.5	2.6	9.4	2.6	0.6
حسن المظهر	7.8	2.5	7.5	2.7	1.2	اتقان العمل	11.7	2.3	11.2	2	17
التعاون	10.3	2	9.9	2	1.6	الحرية الاكاديمية	10	2.3	9.7	2.1	1.2
التنافس	9.9	2.1	10.2	2.2	1.1	التفكير العلمي	9.68	1.8	9.74	2.1	0.3
احترام الآخرين	11.1	2.1	10.7	2.2	1.5	احترام اللوائح	8.7	2.4	9.1	2.4	1.8
التقويم	10.1	1.6	9.1	1.9	5.1	الانفتاح العقلي	10.1	2.1	9.8	2.3	1.4
الإيثار	10.1	2.1	9.9	2.1	0.9	النمو المهني	10.2	1.9	10.5	1.9	1.4

$ن_1$= 235 ، $ن_2$ = 137 ، قيمة "ت" عند مستوى 0.01 = 2.58

* يتضح من الجدول السابق رقم (5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي طلاب التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية حول قيمة التقويم لصالح طلاب التخصصات العلمية ، حيث بلغ متوسط طلاب التخصصات العلمية حول هذه القيمة (10.1) ، بينما بلغ متوسط طلاب التخصصات الأدبية (9.1) ، وقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين (5.1) ، وهي قيمة دالة إحصائية . مقارنة بقيمها الجدولية التي تساوي (2.58) عند مستوى دلالة 0.01 . ودرجة حرية (370) .

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى أن إجراءات التقويم بالنسبة لطلاب التخصصات العلمية أكثر موضوعية منها عند طلاب التخصصات الأدبية . نظرا لطبيعة المواد التي يدرسها طلاب التخصصات العلمية فالأحكام فيها قاطعة ، والإجابات محددة ، والقضايا محكمة . ومن ثم فإن فرص التحيزات فيها تكاد تكون معدومة ، والتجرد من الهوى والعاطفة عند إصدار الأحكام يبدو ميسوراً إلى حد ببعيد . خاصة في الاختبارات التحريرية التي يتأسس عليها الجانب الأكبر في تقويم الطلاب .

وفي المقابل فإن طبيعة المواد في التخصصات الأدبية تخضع للأخذ والرد ؛ وتتيح الفرصة للتحيزات الشخصية ، والانسياق أحياناً للعاطفة والهوى .

وإذا كانت الموضوعية والعدالة في التقويم تقتضي من المعلم تقديم الحقائق والمعلومات للطلاب بعيداً عن التحيز الشخصي . وتقدير وجهات النظر الأخرى حتى لو خالفت رأيه الشخصي ، وعدم التحيز لفئة من الطلاب دون فئة (محمود مصطفى . 2004 . 146-147) فإن طبيعة تدريس وتقويم المواد العلمية تحول كثيراً من وقوع المعلم في نطاق هذه التحيزات ، بينما قد تسمح طبيعة المواد الأدبية بدرجة أو أخرى من هذه التحيزات . ولعل ذلك هو ما يجعل طلاب التخصصات العلمية أكثر تأكيداً لقيمة التقويم من طلاب التخصصات الأدبية ،ولعل في تشبيه البعض نزاهة المعلم وحياديته بضرورة عرض فكره، كأنه يعرض إحدى القضايا العلمية . فلا يتعصب لآرائه ، ولا يستغل وظيفته لنشر فكر معين أو دعوة معينة . (محمد يوسف حسن . 1990 ، 129) ما يدعم ذلك.

- كما يتضح من نفس الجدول كذلك أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 . بين متوسطي طلاب التخصص العلمي ، والتخصص الأدبي حول قيمة الولاء للمهنة ، لصالح طلاب التخصص الأدبي، حيث بلغ متوسط طلاب التخصص

العلمي حول هذه القيمة (9.2) ، بينما بلغ متوسط طلاب التخصص الأدبي حولها (10) ، وقيمة "ت" (3.6) ، وهي قيمة دالة إحصائيا مقارنة بقيمتها الجدولية عند مستوى (0.01) ودرجة حرية (370) والتي تساوي (2.58) .

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى أن كليات التربية بالنسبة للتخصص الأدبي بجامعة الأزهر تعتبر أعلى طموحاتهم ، حيث تقع في قمة أولوياتهم ، بينما تأتي كلية التربية في مرتبة متأخرة إلى حد ما بالنسبة لطلاب التخصص العلمي، حيث تسبقها كليات الطب، والصيدلة ، والأسنان . ومن ثم فإن طلاب التخصص الأدبي يكونون أكثر رضا بكليتهم من طلاب التخصص العلمي ، ووفق دراسة "هناء حجازى ، 2006 ، 235" فإن ثمة علاقة وثيقة بين رضا الفرد عن مهنته ، وإنتمائه لها .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة "محمود مصطفى ، 2004 ، 213" وقد أعزت ذلك إلى أن طبيعة التعليم الثانوي الأزهري مازالت تركز على التخصصات الأدبية والإعلاء من شأنها ، والذي يكون أحياناً على حساب التخصصات العلمية ، مما يدفع الكثير من الطلاب للالتحاق بالشعب الأدبية بكليات التربية وهم مهيئون نفسياً ومستعدون للاشتغال فيما بعد بمهنة التعليم .

* كما يتضح من نفس الجدول كذلك أن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي طلاب التخصص العلمي ، والتخصص الأدبي حول قيمة الأنشطة الطلابية لصالح طلاب الأقسام الأدبية ، حيث بلغ متوسط طلاب التخصص العلمي (7.7)، بينما بلغ متوسط طلاب التخصص الأدبي (8.5)، وقيمة "ت" للفرق بينها (3.5)، وهي قيمة دالة إحصائيا مقارنة بقيمتها الجدولية والتي تساوي (2.58) عند مستوى دلالة (0.01) ، ودرجة حرية (370) .

وقد يعزي ذلك إلى أن طبيعة الدراسة بالتخصص الأدبي، تتيح فسحة من الوقت لممارسة الأنشطة الطلابية ، ومن ثم تتأكد قيمتها لديهم ، بينما قد تحول طبيعة الدراسة بالتخصصات العلمية دون ممارسة طلابها هذه الأنشطة، ومن ثم يقل تأكيدهم لهذه القيمة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "محمود مصطفى ، 2004 ، 208" والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في تقديرهم لقيمة ممارسة الأنشطة الطلابية.

* كما يتضح من نفس الجدول رقم (5) أن ثمة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي التخصص العلمي ، والتخصص الأدبي حول قيمة تكنولوجيا التعليم لصالح طلاب التخصص العلمي حيث بلغ متوسط طلاب التخصص العلمي حول هذه القيمة : (10.1) ، ومتوسط طلاب التخصص الأدبي (8.3) . وقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين (9.2) ، وهي قيمة دالة إحصائيا مقارنة بقيمتها الجدولية والتي تساوي (2.58) عند مستوى دلالة (0.01) ، ودرجة حرية (370) .

وقد يرجع ذلك إلى أن الدراسة بالتخصصات العلمية تعتمد بشكل كبير على اللغة الإنجليزية ، وهو ما يساعد على استخدام الحاسب الآلي والدخول على الإنترنت ، وتصفح المواقع المختلفة ، كما أن طبيعة دراستهم تضطرهم في كثير من الأحيان إلى الاعتماد على التعلم الالكتروني ، الذي لا يقوم دون استخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم والتعلم بشكل نشط وفعال .

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "محمود مصطفى ، 2004 ، 208"، ودراسة "هناء حجازي ، 2006 ، 282" .

* كما يتضح من نفس الجدول رقم (5) كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بالنسبة لباقي قيم النسق ، بـين متوسـطات طـلاب التخـصص العلمي، ومتوسطات طلاب التخصص الأدبي حول هذه القيم ، وهي نتيجة طبيعية ، وما جاء على طبيعته لا يحتاج إلى تفسير .

(5-1-3) النتائج الخاصة باختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينـة بالفرقـة الأولى باختلاف متغير محل الإقامة (ريف/حضر)

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، لقيم النسق ، وقيمة "ت" ودلالتها للفروق بين أفراد العينة بالفرقة الأولى وفق متغير محل الإقامة (ريف/حضر)

المتغير / القيمة	علمي م1	علمي ع1	أدبي م1	أدبي ع1	قيمة "ت" ودلالتها	المتغير / القيمة	علمي م1	علمي ع1	أدبي م1	أدبي ع1	قيمة "ت" ودلالتها
الصدق	9.5	2.1	9.1	2.2	1.5	القيادة	7.7	2.2	8.1	2.4	1.5
الأمانة	11.8	2.1	11.9	2.2	0.3	العدل	9.6	2.4	9.9	2.3	1.1
الصبر	10.7	2	10.9	2.3	0.7	الحوار	11.9	2.2	12.1	2.2	0.8
التواضع	11.8	2.1	11.6	2.9	0.9	الولاء للمهنة	10	2.2	10.7	1.9	3.1
الثقة بالنفس	10.4	1.9	10.7	2.3	1.3	الأنشطة الطلابية	7.9	2.3	8.2	2.2	1.1
تقدير الوقت	10.3	2.1	10.5	2.3	1.2	تكنولوجيا التعليم	9.3	2.2	10.1	2.3	3.5
تحمل المسئولية	10.37	2	10.4	1.7	0.1	التخطيط	9.5	2.5	9.4	2.9	0.6
حسن المظهر	7.4	2.5	7.7	3	0.9	إتقان العمل	11.5	2.2	12	2.3	2.2
التعاون	10.4	1.95	9.6	2.04	3.7	الحرية الأكاديمية	8.8	2.3	9.5	2.4	2.5
التنافس	10.1	2.2	9.8	2	1.4	التفكير العلمي	9.6	1.8	9.4	1.8	1.1
احترام الآخرين	11.02	2.3	10.63	1.9	1.6	احترام اللوائح	8.7	2.3	9.3	2.5	2.1
التقويم	9.9	1.9	9.5	1.6	1.9	الانفتاح العقلي	9.8	2.2	9.7	2.2	0.4
الايثار	10.05	2.2	10.04	1.8	0.1	النمو المهني	10.4	1.9	10.1	1.9	1.2

$ن_1$= 268 ، $ن_2$=104 ، قيمة "ت" عند مستوى 0.01 = 2.58

*** ويتضح من الجدول السابق رقم (6) أن ثمة فروق ذات دلالة عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي طلاب الريف ، وطلاب الحضر حول قيمة التعاون لصالح طلاب الريف ، حيث بلغ متوسطهم حول هذه القيمة (10.4)، بينما بلغ متوسط طلاب الحضر حول نفس القيمة (9.6) ، وقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين (3.7) ، وهي قيمة دالة إحصائيا ، مقارنة بقيمتها الجدولية والتي تساوي (2.58) عند مستوى (0.01) ،**

ودرجة حرية (370)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "محمود مصطفى ، 2004 ، 218" ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى طبيعة المجتمع الريفي الذي يحرص على غرس قيمة التعاون بين أفراد الأسرة الواحدة ، وبين الأسر والمجتمع الذي يضمها ، حيث يتعود أفراد الأسرة الواحدة على التعاون منذ نعومة أظافرهم ، وذلك من خلال مشاركتهم للأسرة في العمل الذي تقوم به، وفي المناسبات المختلفة التي تمر بها الأسرة أفراح كانت أم أتراح .

* كما يتضح من نفس الجدول رقم (6) كذلك أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي طلاب الريف وطلاب الحضر حول قيمة "الولاء للمهنة" لصالح طلاب الحضر ، حيث بلغ متوسطها حول هذه القيمة (10.7) بينما بلغ متوسط طلاب الريف حولها (10) ، وقيمة "ت" (3.1) وهي قيمة دالة إحصائيا مقارنة بقيمة "ت" الجدولية والتي تساوي (2.51) عند مستوى (0.01) ودرجة حرية (370) .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "محمود مصطفى ، 2004 . 222-224" ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى ارتفاع العائد المادي من العمل بمهنة التدريس في الحضر ، مقارنة بعائد العمل بها في الريف، ويدعم ذلك ما أشارت إليه "هناء حجازي ، 2006 ، 235-236" إلى أن تردي الحالة الاقتصادية للمعلمين ، وقلة عائدها المادي له تأثير كبير في ضعف تأكيد قيمة الانتماء للمهنة ، وفي المقابل فإن ارتفاع العائد المادي للعمل بمهنة التعليم يزيد من تأكيد وتدعيم قيمة الانتماء للمهنة ، فالعائدات المادية أو النفسية للمهنة لها تأثير كبير على انتمائهم لها . (Shaw, T & Duys, D, 2005, 349)

* ويتضح من نفس الجدول رقم (6) كذلك أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي طلاب الريف وطلاب الحضر حول قيمة استخدام التكنولوجيا، لصالح طلاب الحضر ، حيث بلغ متوسط طلاب الحضر حولها (10.1) ،

بينما بلغ متوسطها لدى طلاب الريف (9.3) ، وقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين (3.5) ، وهي قيمة دالة إحصائيا ، مقارنة بقيمة "ت" الجدولية والتي تساوي (2.58) عند مستوى (0.01) ، ودرجة حرية (370) .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "محمود مصطفى ، 2004 ، 224" ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي لطلاب الحضر ، فالمستوى الاجتماعي للأسر الحضرية يجعلهم أكثر وعياً بأهمية وضرورية استخدام التكنولوجيا في الحياة ، ومن ثم في التعليم ، والمستوى الاقتصادي المرتفع لهذه الأسر يمكنهم من تلبية احتياجات أبنائهم المادية والمعرفية اللازمة لتطبيق المستحدثات التكنولوجية في التعليم ومن ثم في الحياة ، وهو ما يدعم هذه القيمة لديهم ويؤكدها ، وذلك بخلاف طلاب الريف الذين يقل وعيهم بأهمية استخدام التكنولوجيا في الحياة ، ومن ثم في التعليم ، وحتى وإن توفر الوعي بها لديهم ولدى أسرهم ، حالت ظروفهم الاقتصادية دون توفير المتطلبات الضرورية لاستخدامها .

وبخلاف ذلك فليس ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب الريف وطلاب الحضر حول باقي قيم النسق عند مستوى دلالة 0.01 .

(5-2) النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لدى أفراد العينة أثناء وجودهم بالفرقة الثانية ، وبدرجة اختلاف هذا النسق ، باختلاف متغيري التخصص ومحل الإقامة .

وسيتم عرض تلك النتائج على النحو التالي :

- النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة بالفرقة الثانية .
- النتائج الخاصة بدرجة اختلاف النسق القيمي لأفراد العينة باختلاف متغير للتخصص

- النتائج الخاصة بدرجة اختلاف النسق القيمي لأفراد العينة باختلاف متغير محل الإقامة.

(5-2-1) النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة بالفرقة الثانية :

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (7)

خصائص النسق القيمي لمهنة التعليم لطلاب الفرقة الثانية

القيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	القيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الصدق	8.33	2.04	23	الإيثار	7.88	2.3	25
الأمانة	11.48	2.04	5	القيادة	10.47	2.02	7
الصبر	11.84	1.7	3	العدل	12.69	2.1	1
التواضع	11.89	2.2	2	الحوار	9.67	2.6	18
الثقة بالنفس	10.32	2.1	10	الولاء للمهنة	8.06	1.9	24
تقدير الوقت	9.09	2.2	21	الأنشطة الطلابية	8.80	1.8	22
تحمل المسئولية	10.35	1.5	9	تكنولوجيا التعليم	9.53	2.02	12
حسن المظهر	7.45	2.4	26	التخطيط	11.12	1.7	6
التعاون	9.82	2.6	15	إتقان العمل	9.74	1.6	16
التنافس	9.68	1.8	17	الحرية الأكاديمية	9.54	2.1	19
احترام الآخرين	11.53	1.9	4	التفكير العلمي	10.07	2.9	12
التقويم	9.98	1.5	14	احترام اللوائح	10.27	2.4	11
الانفتاح العقلي	10.06	2.3	13	النمو المهني	10.41	2.001	8

يتضح من الجدول السابق رقم (7) ما يلي :

* أن قيم : الحوار ، والتواضع ، والصبر ، واحترام الآخرين ، والأمانة ، وإتقان العمل، والعدل . ترتبت تنازليا من الأول إلى السابع في نسق القيم المهنية لأفراد العينة بالفرقة الثانية . حيث بلغت متوسطاتها على الترتيب : 12.69 ، 11.89 ، 11.84 ، 11.53 ، 11.48 ، 11.12 . 10.47، ومن الواضح أن هذه القيم السبع . هي نفس القيم التي جاءت في المراتب السبع الأول من نسق القيم المهنية لهؤلاء الطلاب بالفرقة

الأولى ، مع اختلاف بسيط في ترتيبها في إطار المراكز السبع الأولى ، مما يشير إلى استقرار القيم التي احتلت قمة النسق في الفرقة الأولى .

* ويتضح من نفس الجدول كذلك أن قيم احترام اللوائح ، وتقدير الوقت ، تكنولوجيا التعليم ، الصدق ، الأنشطة الطلابية ، القيادة ، حسن المظهر ، ترتبت تنازليا في المراكز السبعة الأخيرة من العشرين حتى السادسة والعشرين حيث بلغت متوسطاتها على الترتيب: 9.41 ، 9.09 ، 8.8 ، 8.33 ، 8.06، 7.88 ، 7.45 .

وكما يبدو فقد ظلت خمس قيم كما هي ضمن المراكز السبعة الأخيرة وهي : التخطيط ، تكنولوجيا التعليم ، والأنشطة الطلابية ، والقيادة ، وحسن المظهر ، بينما تقدمت قيمتا الحرية الأكاديمية . والولاء للمهنة للمركزين : السادس عشر . والثامن عشر على الترتيب ، بعدما كانتا في المركزين الثاني والعشرين والحادي والعشرين على الترتيب كذلك.

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى ما يلي :

بالنسبة لقيمة الولاء للمهنة فقد طرأ عليها تغير طفيف من متوسط حسابي 9.39 إلى 9.67 أي بمعدل (0.28) ، وقد يرجع ذلك إلى محاولة الطالب إقناع نفسه بملامح المستقبل الذي تحدد له ، ورضاه به ، فإن لم يكن ما يريد . فليرد ما كان ، وليرضى به، ومن هنا جاء هذا التغير الطفيف الذي أدى إلى تقدم قيمة الولاء للمهنة ثلاث مراتب .

وبالنسبة لتقدم قيمة الحريةالأكديمية من المركز الثاني والعشرين إلى المركز السادس عشر . فقد يرجع ذلك إلى أن مساحة الحرية المتاحة الطلاب بالجامعة -رغم ضآلتها- فإنها أكثر اتساعا مما هو متاح لهم منها بالمرحلة قبل الجامعية،فبعد ما كان مجبرا على حضور دروسه بالمدرسة حتى لو لم يكن يرغب فيها ويتوق إليها ، فانه يستطيع إن أراد حضور محاضراته أو الانصراف عنها ، وبعد ما كان مجبرا على المذاكرة بسبب الاختبارات الشهرية بالإضافة إلى الامتحانات الفصلية ، فإنه لا يكاد

يختبر غير الاختبارات النهائية حيث تتم اختبارات أعمال السنة إن تمت في الغالب بصورة شكلية . هذا فضلا عن أن ضغوط المذاكرة في المرحلة الجامعية أقل بكثير منها في المراحل قبل الجامعية ، خاصة المرحلة الثانوية . ومن ثم يتحرر الطالب في الجامعة من قيود كثيرة .

وفي المقابل تراجعت قيمة الصدق من المرتبة السابعة عشرة إلى المرتبة الثالثة والعشرين. وقيمة تقدير الوقت من المرتبة الثامنة إلى المرتبة الحادية والعشرين ، وبذلك فقد جاءت ضمن المراكز السبعة الأخيرة ، ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى ما يلي :

بالنسبة لتراجع قيمة الصدق من المرتبة السابعة عشرة إلى المرتبة الثالثة والعشرين ، فيمكن أن يعزى ذلك إلى تزايد المظاهر السلبية سواء في مجتمع الجامعة أو المجتمع عامة خاصة ما يراه طلاب الجامعة من انفصال بين القول والعمل . وبالذات لدى من يعتبرونهم قدوة لهم مثل الآباء والمعلمين (يوسف محمود . 1991 ، 61) ، حتى أن البعض يرى أكاذيب الأطفال وميلهم للكذب ليس إلا من عمل معلميهم (محمد مهدي علام، 1987 ، 101)

كذلك تراجعت قيمة تقدير الوقت من المرتبة الثامنة بالفرقة الأولى إلى المرتبة الواحدة والعشرين في النسق القيمي للفرقة الثانية . ويمكن أن يرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة بالجامعة والتي تختلف عنها من مراحل التعليم قبل الجامعي، من عدم الانتظام الكامل للجدول الدراسي ، وقلة التزام أعضاء هيئة التدريس بمواعيد محاضراتهم ، وغير ذلك مما له أثر سلبي على تأكيد الطلاب لقيمة تقدير الوقت .

ويدعم ذلك نتيجة دراسة "هناء حجازي ، 2006 . 239" والتي احتلت فيها قيمة تقدير الوقت مرتبة متأخرة في النسق القيمي للمعلمين ، وقد أرجعت هذه الدراسة ذلك إلى عدم قناعة المعلمين بأهمية تقدير الوقت واحترام مواعيد العمل، وغياب القدوة

داخل مؤسسات إعداد المعلمين من أساتذة ومحاضرين غير ملتزمين بمواعيد الدراسة والمحاضرات .

(5-2-2) النتائج الخاصة باختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لدى أفراد العينة بالفرقة الثانية ، باختلاف متغير التخصص

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم النسق ، وقيمة "ت" ودلالتها الفروق بين أفراد العينة بالفرقة الثانية باختلاف متغير التخصص (علمي/أدبي)

المتغير / القيمة	علمي م1	علمي ع1	أدبي م2	أدبي ع2	قيمة ت ودلالتها	المتغير / القيمة	علمي م1	علمي ع1	أدبي م2	أدبي ع2	قيمة "ت" ودلالتها
الصدق	8.1	1.1	8.3	2.3	11.2	القيادة	7.3	2.2	7.5	2.3	0.9
الأمانة	11.3	2	11.6	2.2	1.1	العدل	10.8	1.9	10.3	2.3	2.3
الصبر	11.6	1.5	11.2	2	2.4	الحوار	11.7	2.2	11.4	1.8	1.3
التواضع	12.1	1.9	12.2	2.6	0.5	الولاء للمهنة	7.98	2.4	9.83	2.6	6.5
الثقة بالنفس	11.1	1.6	11.5	2.4	2.1	الأنشطة الطلابية	9.7	1.1	10.1	2.2	2.8
تقدير الوقت	9.3	2	9.4	2.3	0.5	تكنولوجيا التعليم	11.16	1.4	9.96	2.6	5.4
تحمل المسئولية	10.5	1.4	10.4	1.8	0.3	التخطيط	9.2	1.4	8.8	2.2	2.2
حسن المظهر	6.7	2.2	7.4	2.7	2.3	إتقان العمل	10.9	1.3	11.4	2.3	2.3
التعاون	8.8	2.7	8.6	1.7	0.8	الحرية الأكاديمية	7.3	1.8	7.5	2.2	0.97
التنافس	9.97	1.6	10.2	2	1.2	التفكير العلمي	11.4	1.83	9.6	2.1	8.05
احترام الآخرين	12.3	1.6	11.9	2.1	2.2	احترام اللوائح	8.5	3.3	8.3	2.2	0.5
التقويم	10.2	1.2	9.6	1.8	3.6	الانفتاح العقلي	11.04	2.6	10.4	1.8	2.3
الإيثار	9.5	2.2	9.8	2.3	1.3	النمو المهني	11.1	1.8	10.8	2.2	1.5

$ن_1$ = 209، $ن_2$ = 117 ، قيمة "ت" عند مستوى 0.01 = 2.58

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (8) ميل الفروق في قيم النسق بين طلاب التخصص العلمي والأدبي ، إلى الاستقرار ، حيث لا تزال الفروق الدالة بين طلاب التخصصين حول القيم الأربع قائمة وفي نفس الاتجاه ، والفروق بين التخصصين حول باقي القيم غير دالة، ما عدا الفروق حول قيمة التفكير العلمي فإنها جاءت دالة إحصائيا لصالح طلاب التخصص العلمي ، بينما لم تكن هذه الفروق دالة بالفرقة الأولى وفيما يلي تفصيل ذلك .

* ثمة فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطات طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي حول قيم : التقويم ، والولاء للمهنة ، والمشاركة في الأنشطة ، واستخدام التكنولوجيا ، وهي نفس القيم التي كانت فروقها دالة إحصائيا في الفرقة الأولى، وفي نفس الاتجاه أي لصالح طلاب العلمي بالنسبة لقيمتي التقويم وتكنولوجيا التعليم ، ولصالح طلاب الأدبي بالنسبة لقيمتي الأنشطة والولاء للمهنة .

* لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين طلاب التخصص العلمي ، وطلاب التخصص الأدبي حول باقي قيم النسق ، فيما عدا قيمة التفكير العلمي ، والتي جاءت الفروق حولها دالة ، لصالح طلاب التخصص العلمي –بينما لم تكن الفرق بينهما دالة في الفرقة الأولى– حيث بلغ متوسط طلاب العلمي حول هذه القيمة (11.4) ، ومتوسط طلاب التخصص الأدبي حولها (9.6) ، وقيمة "ت" (8.05) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ، ودرجة حرية (324) ، مقارنة بقيمتها الجدولية والتي تساوي (2.58) .

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة بالتخصصات العلمية والتي يميل أصحابها إلى التعامل مع المجردات والرموز بحكم طبيعة التخصص (محمد ناصف ، 1995 ، 124) والتي تتطلب قدرات عالية من التفكير بأنواعه، خاصة التفكير العلمي ويدعم ذلك

نتائج دراسة "عبد التواب عبد اللاه ، 1986 ، 100" والتـــي توصـــلت إلـــى أن القـــيم المعرفية ، بما فيها قيم البحث والتجريب التي تعتمد بشكل رئيس على التفكير العلمي قد احتلت المرتبة الأولى في نسق قيم طلاب التخصص العلمي ، في مقابل القيم الاجتماعية لطلاب التخصص الأدبي .

ويتفق ذلك كذلك مع إعزاء "هاشـــم عبـــد الـــرحمن ، 1992 ، 277" نمـــو القـــيم المعرفية وزيادة تأكيدها عند طلاب التخصصات العلمية إلى طبيعة المقررات الدراســية بهذه التخصصات.

ومع دراسة " محمود مصطفى ، 2004 ، 211" والتي أرجعت وجود فروق ذات دلالـــة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي لصالح التخصص العلمي فـــي قيمة التفكير العلمي إلى طبيعة الدراسة في التخصصات العلمية ، حيث أن الدراسة فـــي هذه التخصصات تساعد الطلاب على التفكير بطريقة علمية تعتمد على المنهج العلمـــي الذي لا يؤمن إلا بالحقائق التي تسفر عنها التجربة العلمية ، كما ينمـــي لـــدى طلابـــه القدرة على حل المشكلات بالأسلوب العلمي .

(5-2-3) النتائج الخاصة باختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينـــة بالفرقـــة الثانية باختلاف متغير محل الإقامة (ريف/حضر)

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم النسق وقيمة "ت" ودلالتها للفروق بين أفراد العينة بالفرقة الثانية وفق متغير محل الإقامة (ريف/حضر)

المتغير / القيمة	علمي		أدبي		قيمة "ت" ودلالتها	المتغير / القيمة	علمي		أدبي		قيمة "ت" ودلالتها
	م1	ع1	م2	ع2			م1	ع1	م2	ع2	
الصدق	8.1	1.9	7.5	2.3	2.2	القيادة	7.7	1.7	7.9	2.7	0.8
الأمانة	11.5	2.1	11.3	1.97	0.67	العدل	11.1	1.8	10.7	2.1	0.6
الصبر	11.4	1.7	11.1	1.6	1.4	الحوار	12.6	2.1	12.9	2.2	0.4
التواضع	12.5	2.3	12.3	2	0.8	الولاء للمهنة	8.1	2.4	9.8	2.6	26.2
الثقة بالنفس	11.4	1.7	11.8	2.4	1.7	الأنشطة الطلابية	7.5	2.1	7.2	1.5	1.1
تقدير الوقت	9.2	2.3	9.3	1.9	0.73	تكنولوجيا التعليم	8.1	1.8	9.5	1.7	6.7
تحمل المسئولية	10.5	1.7	10.4	1.3	0.70	التخطيط	10.7	1.9	10.8	2.4	0.21
حسن المظهر	7.1	2.7	6.7	1.8	1.2	إتقان العمل	11.3	1.6	11.6	1.8	1.5
التعاون	10.3	2.4	7.7	2.2	9.6	الحرية الأكاديمية	9.8	1.5	10.1	1.6	1.6
التنافس	10.1	1.6	9.7	1.8	2	التفكير العلمي	10.9	2.3	10.4	1.5	2.1
احترام الآخرين	12.8	1.8	12.5	1.9	1.4	احترام اللوائح	7.7	2.6	8.1	3.1	1.2
التقويم	9.8	1.5	9.9	1.4	0.17	الانفتاح العقلي	9.96	1.8	12.7	2.4	11.6
الإيثار	9.7	2.5	9.3	1.7	1.2	النمو المهني	10.7	1.5	10.4	2.1	1.5

ن$_1$ = 225 ، ن$_2$ = 101 ، قيمة ت = 2.58

* يتضح من خلال الجدول السابق رقم (9) ميل الفروق حول قيم النسق بين طلاب الريف وطلاب الحضر إلى الاستقرار ، حيث لا تزال الفروق التي كانت قائمة حول القيم الثلاثة بالفرقة مستمرة كذلك بالفرقة الثانية وفي نفس الاتجاه . ولا تزال الفروق غير دالة إحصائيا حول باقي القيم كذلك مستمرة ، باستثناء قيمة واحدة جاءت الفروق حولها دالة إحصائيا لصالح طلاب الحضر ، وهي قيمة الانفتاح العقلي .

وفيما يلي تفصيل ذلك :

* يتضح من خلال الجدول السابق رقم (9) :

أن ثمة فروقاً دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين طلاب الريف وطلاب الحضر حول قيم : التعاون ، والولاء للمهنة واستخدام التكنولوجيا ، لصالح طلاب الريف حول القيمة الأولى ، وطلاب الحضر حول القيمتين الثانية والثالثة ، حيث جاءت متوسطاتها بالنسبة لطلاب الريف كما يلي : 10.3 ، 9.8 ، 8.1 ، ومتوسطاتها بالنسبة لطلاب الحضر 7.7، 8.1 ، 9.5 وقيم "ت" كما يلي : 9.6 ، 6.2 ، 6.7 ، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 . ودرجة حرية 324 ، مقارنة بقيمتها الجدولية والتي تساوي (2.58) .

* كما اتضح من خلال نفس الجدول كذلك :

أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا حول باقي القيم باختلاف متغير محل الإقامة (ريف/حضر) . باستثناء قيمة واحدة وهي قيمة الانفتاح العقلي فقد جاءت الفروق حولها دالة إحصائيا ، لصالح طلاب الحضر ، حيث بلغ متوسطها بالنسبة لطلاب الريف 9.96. ومتوسطها بالنسبة لطلاب الحضر (12.7) وقيمة "ت" للفرق بينهما "11.6" ، وهي قيمة دالة إحصائيا مقارنة بقيمتها الجدولية والتي تساوي (2.58). عند مستوى دلالة 0.01 . ودرجة حرية (324) .

ويمكن أن يعزي ذلك إلى أن طلاب الحضر أكثر انفتاحا على الثقافات المختلفة سواء من خلال الاحتكاك المباشر مع الآخرين في التجمعات : ندوات ، ومهرجانات أو زيارات للمناطق السياحية وغير ذلك ، أو من خلال المستحدثات التكنولوجية كالحاسب الآلي ، والشبكة الدولية للمعلومات وغيرها ، والقنوات الفضائية ، مما يكون له أبلغ الأثر في الانطلاق بعقل الأفراد بعيدا عن الجمود والتقوقع والانعزالية ، نحو آفاق رحبة تمكنه من مسايرة العصر والنهوض بمجتمعاتهم . (حسن القطوي ، 2002 ، 159) وامتلاكهم

القدرة على الفرز والإدراك والنقد ، وتقبل النقد ، والمرونة الفكرية والعقلانية عند التعامل مع ثقافة الآخر (حامد عمار ، 2000 ، 39)

(5-3) النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة بالفرقة الثالثة ، وبدرجة اختلاف هذا النسق باختلاف متغيري التخصص ومحل الإقامة .

وسيتم عرض تلك النتائج على النحو التالي :

- النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة بالفرقة الثالثة .
- النتائج الخاصة بدرجة اختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة باختلاف متغير التخصص .
- النتائج الخاصة بدرجة اختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة باختلاف متغير محل الإقامة .

(5-3-1) النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة بالفرقة الثالثة

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول(10) خصائص النسق القيمي لمهنة التعليم لطلاب الفرقة الثالثة

القيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	القيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الصدق	8.67	2.3	22	الإيثار	8.08	1.8	24
الأمانة	11.49	2.4	3	القيادة	10.10	2.5	14
الصبر	11.68	1.9	2	العدل	10.88	2.2	6
التواضع	11.02	2.7	5	الحوار	9.30	2.2	21
الثقة بالنفس	11.03	2.5	4	الولاء للمهنة	8.62	2.4	23
تقدير الوقت	9.33	2.1	20	الأنشطة الطلابية	9.65	2.2	17
تحمل المسئولية	10.66	2.2	8	تكنولوجيا التعليم	10.58	2.6	9
حسن المظهر	8.27	2.8	26	التخطيط	12.67	2.2	1
التعاون	9.47	2.2	19	إتقان العمل	9.87	2.04	15
التنافس	9.50	2.1	18	الحرية الأكاديمية	10.15	1.9	13
احترام الآخرين	10.74	2.02	7	التفكير العلمي	8.01	2.4	25
التقويم	9.80	2.1	16	احترام اللوائح	10.53	2	11
الانفتاح العقلي	10.27	2.2	12	النمو المهني	10.56	2.1	10

يتضح من الجدول السابق رقم (10) ما يلي :

*** أن قيم إتقان العمل ، والصبر ، والأمانة ، والثقة بالنفس ، والتواضع ، والحوار ، واحترام الآخرين ، ترتبت ترتيباً تنازلياً من الأول إلى السابع في نسق القيم المهنية لأفراد العينة أثناء وجودهم بالفرقة الثالثة ، حيث بلغت متوسطاتها على الترتيب : 12.67 ، 11.67 ، 11.49 ، 11.03 ، 11.02 ، 10.88 ، 10.74 .**

ومن الواضح أن ستة من القيم السابقة ، هي نفس القيم التي جاءت في المراتب السبعة الأولى لنسق القيم المهنية بالفرقتين الأولى والثانية .

أما القيمة الوحيدة التي تقدمت في الترتيب واحتلت المركز الرابع- بعدما كانت في المرتبة التاسعة بالفرقة الأولى والعاشرة بالفرقة الثانية- هي قيمة الثقة بالنفس .

وقد يرجع ذلك إلى بدء برنامج التربية العملية والذي يتيح للطلاب تطبيق ما درسوه في الواقع بالمدارس التي يتدربون فيها في ظل عناية ورعاية من الموجهين والمعلمين وإدارة المدرسة ، بما يتيح لهم الفرصة للتعرف على إمكاناتهم . وقدراتهم ويمنحهم مزيد من الثقة في أنفسهم .

وهذا ما أكدته دراسات عديدة في مجال التربية العملية منها دراسة "محمود عز الدين ، أحمد الضوي ، 1994 ، 30-31" & ودراسة "مصطفى عبد السميع ، سهير حوالة ، 2005 ، 121-124"

وفي نفس الوقت الذي تقدمت فيه قيمة الثقة بالنفس في ترتيب النسق ، تأخرت قيمة العدل من المرتبة السادسة في نسق الفرق الأولى ، والمرتبة السابعة في نسق الفرقة الثانية ، إلى المرتبة الرابعة عشرة في نسق القيم المهنية بالفرقة الثالثة .

ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى ما يسود مؤسسات التعليم بصفة عامة ، ومؤسسات التعليم الجامعية بصفة خاصة من فقدان جانب كبير من الموضوعية خاصة في عملية التقويم ، وبالذات في الاختبارات الشفوية والعملية .

فضلا عن إحساس الطلاب وشعورهم بالظلم سواء داخل أسرهم أو في المؤسسات الدراسية . أو مجال العمل ، فبعضهم يعمل أو يسمع ويرى من يعمل ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة "يوسف محمود ، 1991 ، 62-63" ، التي عبر أفراد عينة هذه الدراسة عن إحساسهم بالظلم داخل أسرهم ، وفي المؤسسات التعليمية وفي مجال العمل ، وفي مجال الالتحاق ببعض الكليات وبالذات التي تتطلب قدرات خاصة ، أو بمعنى أدق مقابلات شخصية حيث يشعر هؤلاء الطلاب بالمحسوبية والواسطة . وبخاصة حين يلتحق بها بعض زملائهم ممن ليسوا أفضل حالا منهم . هذا فضلا عن شعورهم بالإحباط الناجم عن خوفهم من المستقبل المظلم الذي ينتظرهم نظراً لضيق فرص العمل في المجتمع .

كذلك تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "هناء حجازي ، 2006 . 227-228" والتي احتلت فيها قيمة العدالة المرتبة الخامسة عشرة ، وقد أعزت الدراسة ذلك إلى تأثير الأهواء والمصالح الشخصية والمادية والعلاقات العامة وعلاقات الصداقة والقرابة في انخفاض هذه القيمة ، لما يسود من مجاملات نتيجة العوامل سالفة الذكر .

* ويتضح من نفس الجدول كذلك أن قيم : تقدير الوقت ، والولاء للمهنة . والصدق ، والمشاركة في الأنشطة الطلابية ، وحسن المظهر ، والقيادة ، واحترام اللوائح والقوانين ترتبت تنازليا في المراكز السبعة الأخيرة من المرتبة العشرين حتى المرتبة

السادسة والعشرين ، حيث بلغت متوسطاتها 9.33 ، 9.30 ، 8.67 ، 8.62 ، 8.27 ، 8.08 ، 8.01 على الترتيب .

وتشير هذه النتائج إلى استقرار نسبي لذيل النسق القيمي لأفراد العينة ، حيث لا تزال خمس من القيم السبع الأخيرة ، محافظة على موضعها داخل مؤخرة النسق مع اختلاف ضئيل في الترتيب في إطار النطاق نفسه أي من المرتبة العشرين حتى المرتبة السادسة والعشرين ، وهذه القيم هي : تقدير الوقت ، والصدق ، والأنشطةالطلابية ، وحسن المظهر ، والقيادة ، حيث تقدمت قيمة تكنولوجيا التعليم من المركزين الثالث والعشرين بالفرقة الأولي والثاني والعشرين بالفرقة الثانية إلى المركز السابع عشر .
وهذا معناه زيادة في تأكيد الطلاب لهذه القيمة،وبرغم أنها زيادة ليست كبيرة إلا أنها أخرجتها من ذيل النسق القيمي لمهنة التعليم ، وقد يرجع ذلك لتنامي الاهتمام في مختلف المؤسسات المجتمعية بالتكنولوجيا في العمل ومن بينها مؤسسات التعليم ، صحيح أن الاهتمام ليس كبيراً ، ولم يتجاوز الحيز النظري إلى حيز التطبيق إلا قليلاً بسبب الإمكانيات المادية التي يترتب عليها عجز في الأجهزة التكنولوجية ومتطلبات استخدامها، وفقدان المعلمين خاصة القدامى منهم الكفايات اللازمة لاستخدامها ، إلا أن تأثيرد ملموسا رغم ضآلته .
كما قفزت قيمة التخطيط من المرتبة العشرين التي كانت تحتلها في الفرقتين الأولى والثانية إلى المرتبة التاسعة في الفرقة الثالثة ، وقد يرجع ذلك إلى زيادة أهمية التخطيط لدى الطلاب ، خاصة في مجال التربية العملية التي يقتضي القيام بها ضرورة إعداد الطلاب لدروسهم وتخطيطها تخطيطاً جيداً حتى ينالون رضا وتقدير الطلاب والمشرفين والمديرين وغيرهم وقبل كل ذلك رضا أنفسهم وتحقيق ذواتهم .

وفي الوقت نفسه تراجعت قيمة احترام اللوائح والقوانين فبعد ما كانت في المركز السادس عشر بالفرقة الأولى ، والمركز الثاني عشر بالفرقة الثانية ، تأخرت للمركز السادس والعشرين بالفرقة الثالثة .

وقد يرجع ذلك إلى تأثر الطلاب بالمناخ السائد بالمدارس التي يتدربون بها على التدريس ، والتي يغلب عليها الطابع التساهلي خاصة بالنسبة لطلاب التربية العملية من قبل بعض الموجهين وإدارة المدرسة ، ويعتبر العام الدراسي الثالث للطلاب هو أول تعرض حقيقي للطلاب لنظام تحكمه اللوائح والقوانين بشكل دقيق وعملي من حضور وانصراف وتولي مسألة الإشراف ، وتحضير دروس ، وتصحيح الأعمال التحريرية وغيرها .

كذلك فقد تقهقرت قيمة الولاء للمهنة إلى المرتبة الحادية والعشرين ، وهي المرتبة التي كانت تحتلها بالفرقة الأولى ، بعد تقدمها للمرتبة الثامنة عشرة بالفرقة الثانية .

وقد يرجع ذلك إلى أنه بالرغم من التقدم النسبي الذي حصلت عليه هذه القيمة بعد قضاء الطلاب عامين بالكلية التي تتولى إعدادهم لها ، فإن نزولهم للتربية العملية بالفرقة الثالثة قد ينال من هذه القيمة نظراً لمشقة العمل المرتبطة بهذه المهنة ، والمناخ السائد بالمدارس الذي يتسم بعدم الرضا والولاء للمهنة من قبل من يعملون بها حتى من سنوات طويلة .

(5-3-2) النتائج الخاصة باختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لدى أفراد العينة بالفرقة الثالثة طبقاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي)

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها للفروق بين أفراد العينة بالفرقة الثالثة باختلاف متغير التخصص (علمي/أدبي)

المتغير / القيمة	علمي		أدبي		قيمة "ت" ودلالتها	المتغير / القيمة	علمي		أدبي		قيمة "ت" ودلالتها
	م1	ع1	م2	ع2			م1	ع1	م2	ع2	
الصدق	9.3	2.4	9.5	2.1	0.1	القيادة	7.87	2.1	7.89	1.1	0.01
الأمانة	10.5	2.9	10.3	1.7	2.2	العدل	10.98	2.1	10.44	2.3	2.2
الصبر	11.5	2.2	11.6	1.1	1.5	الحوار	10.4	2.3	9.6	2.8	2.8
التواضع	10.7	2.3	10.5	3.1	2.1	الولاء للمهنة	9.6	2.4	8.8	1.6	3.1
الثقة بالنفس	11.1	2.6	10.9	2.3	2.2	الأنشطة الطلابية	7.7	2.3	9.03	2.4	5.2
تقدير الوقت	10.1	2.4	10.2	1.3	1.3	تكنولوجيا التعليم	13.5	1.4	11.6	2.2	3.03
تحمل المسئولية	10.4	1.9	10.3	1.7	1.5	التخطيط	10.7	2.6	10.9	2.5	2.2
حسن المظهر	7.4	3.1	7.3	2.2	0.98	إتقان العمل	9.1	2.4	8.8	1.6	1.2
التعاون	9.6	2.2	9.1	2.2	1.9	الحرية الأكاديمية	9.6	2.2	9.1	1.7	1.98
التنافس	9.5	2.3	9.6	1.3	1.4	التفكير العلمي	10.5	0.95	9.9	2.3	10.5
احترام الآخرين	10.8	1.9	10.9	2.1	1.4	احترام اللوائح	8.8	2.3	8.9	1.2	1.4
التقويم	10.1	2.01	8.6	2.03	6.4	الانفتاح العقلي	10.02	2.3	10.39	1.1	1.6
الإيثار	11.4	2.1	11.3	1.8	1.4	النمو المهني	11.1	2.1	11.7	2.1	2.3

ن$_1$=212 ، ن$_2$=120 ، قيمة ت = 2.58

ويتضح من الجدول السابق رقم (11) استمرار الفروق بين مجموعة العلمي والأدبي حول قيم النسق في الاستقرار ، حيث لا تزال الفروق الدالة التي كانت قائمة حول بعض القيم مستمرة ، والفروق غير الدالة حول سائر القيم الأخرى مستمرة كذلك ، وفيما يلي تفصيل ذلك :

* اتضح من الجدول السابق رقم (11) أن ثمة فروقاً دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطات طلاب التخصص العلمي ، ومتوسطات طلاب التخصص الأدبي حول قيم : التقويم لصالح طلاب العلمي ، والولاء للمهنة لصالح طلاب الأدبي ، والمشاركة في الأنشطة لصالح طلاب الأدبي ، وتكنولوجيا لصالح طلاب العلمي ،

والتفكير العلمي لصالح طلاب العلمي ، حيث جاءت متوسطاتها بالنسبة لطلاب العلمي على الترتيب كما يلي : (10.2) ، (7.98) ، (9.7) ، (11.16) ، (11.4) ، بينما بلغت متوسطاتها بالنسبة لطلاب الأدبي كما يلي :(9.6) ، (9.83) ، (10.1) ، (9.96) ، (9.6) على الترتيب وقيم "ت" للفروق بينها : (3.6) ، (6.5) ، (2.8) ، (5.4) ، (8.05) على الترتيب كذلك ، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، ودرجة حرية (330) ، مقارنة بقيمتها الجدولية والتي تساوي (2.58) .

* كما اتضح من الجدول كذلك أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا حول باقي القيم وفق متغير التخصص (علمي/أدبي) .

وبالنظر إلى الجدول رقم (8) يتضح أن الفروق الدالة لازالت قائمة ، وفي نفس الاتجاه ، وأن الفروق غير الدالة لا تزال مستمرة كذلك .

(5-3-3) النتائج الخاصة باختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لدى أفراد العينة بالفرقة الثالثة ، باختلاف متغير محل الإقامة (ريف/حضر)

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم النسق ، وقيمة "ت" ودلالتها للفروق بين أفراد العينة بالفرقة الثالثة باختلاف متغير محل الإقامة (ريف/حضر)

المتغير / القيمة	ريف		حضر		قيمة "ت" ودلالتها	المتغير / القيمة	ريف		حضر		قيمة "ت" ودلالتها
	م1	ع1	م2	ع2			م1	ع1	م2	ع2	
الصدق	9.7	2.3	9.2	2.4	1.7	القيادة	7.9	1.9	8.1	1.5	0.2
الأمانة	10.7	2.3	10.4	2.3	1.1	العدل	10.03	2.3	10.3	3	0.9
الصبر	11.3	1.9	11.6	2.04	1.4	الحوار	10.6	1.9	10.5	2.6	0.7
التواضع	11.3	2.9	11.4	2.1	0.3	الولاء للمهنة	7.5	2.7	9.4	1.9	6.6
الثقة بالنفس	10.6	2.8	10.4	1.4	0.7	الأنشطة الطلابية	9.35	2.1	9.26	2.3	0.4
تقدير الوقت	9.9	2.2	9.5	1.8	1.7	تكنولوجيا التعليم	8.5	2.1	9.3	2.3	2.8
تحمل المسئولية	10.5	2.1	10.3	2.1	0.8	التخطيط	10.4	2.7	11.1	2.7	2.2
حسن المظهر	7.3	2.9	7.8	2.5	1.7	إتقان العمل	12.2	2.02	12.4	2.5	0.7
التعاون	10.43	2.2	8.96	2.01	7.5	الحرية الأكاديمية	9.5	2.03	9.1	2.02	1.8
التنافس	9.5	2.04	9.6	2.2	0.4	التفكير العلمي	10.3	2.1	10.1	1.5	0.8
احترام الآخرين	11.1	1.8	10.7	2.4	1.5	احترام اللوائح	8.5	1.9	9.1	2.3	2.2
التقويم	10.1	1.8	10.5	2.4	1.3	الانفتاح العقلي	10.6	2.04	11.6	2.15	3.7
الإيثار	11.1	2.02	11.4	2.45	1.2	النمو المهني	10.1	2.01	10.3	1.9	1.02

$ن_1$=224، $ن_2$=108 ، قيمة ت = 2.58

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (12) استمرار استقرار الفروق حول قيم النسق بين مجموعتي الطلاب من الريف والحضر ، وفيما يلي تفصيل ذلك :

* اتضح من خلال الجدول السابق رقم (12) أن ثمة فروقاً دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين طلاب الريف ، وطلاب الحضر حول قيم : التعاون لصالح طلاب الريف ، والولاء للمهنة لصالح طلاب الحضر ، واستخدام التكنولوجيا لصالح طلاب الحضر ، والانفتاح العقلي لصالح طلاب الحضر ، حيث بلغت متوسطات طلاب الريف (10.43)،

(7.5) ، (8.5) ، (10.6) ، على الترتيب ومتوسطات طلاب الحـضر (8.96) ، (9.4)، (9.3) ، (11.6) على الترتيب كذلك .

* كما اتضح من نفس الجدول كذلك أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا حول باقي القيم وفق متغير محل الإقامة (ريف/حضر) ، وبالنظر إلى الجدول رقم (9) يتبين أن الفروق الدالة مازالت قائمة وفي نفس الاتجاه ، وأن الفروق غير الدالة مازالت مستمرة كذلك .

(5-4) النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينـة بالفرقـة الرابعـة ، وبدرجة اختلاف هذا النسق باختلاف متغيري التخصص ومحل الإقامة .

وسيتم عرض تلك النتائج وفق الترتيب التالي :

- النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة بالفرقة الرابعة .
- النتائج الخاصة بدرجة اختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لاختلاف متغير التخصص .
- النتائج الخاصة بدرجة اختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لاختلاف محل الإقامة .

(5-4-1) النتائج الخاصة بالنسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة بالفرقة الرابعة .

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (13)

خصائص النسق القيمي لمهنة التعليم لأفراد العينة بالفرقة الرابعة

القيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	القيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الصدق	8.52	2.1	22	الإيثار	8.43	1.6	23
الأمانة	11.69	1.9	5	القيادة	9.30	2.2	19
الصبر	12.26	1.9	2	العدل	11.50	1.9	7
التواضع	11.52	2.5	6	الحوار	9.32	2.5	18
الثقة بالنفس	12.12	2.3	10	الولاء للمهنة	7.43	3.2	26
تقدير الوقت	9.29	2.7	20	الأنشطة الطلابية	9.70	3.3	16
تحمل المسئولية	10.39	1.9	14	تكنولوجيا التعليم	10.40	2.1	12
حسن المظهر	8.99	2.8	24	التخطيط	12.53	2.2	1
التعاون	8.73	1.5	21	إتقان العمل	10.24	2.2	13
التنافس	9.41	2.3	17	الحرية الأكاديمية	10.16	2.2	15
احترام الآخرين	11.7	1.6	4	التفكير العلمي	8.20	1.7	25
التقويم	10.44	2.01	11	احترام اللوائح	11.08	2.4	3
الانفتاح العقلي	11.42	3.1	8	النمو المهني	11.56	2.1	9

يتضح من الجدول السابق رقم (13) ما يلي :

*أن قيم إتقان العمل ، والصبر، والثقة بالنفس ، واحترام الآخرين ، والأمانة ، والنمو المهني ، والتواضع ، ترتبت تنازليا من الأول إلى السابع في نسق القيم المهنية لأفراد العينة أثناء وجودهم بالفرقة الرابعة ، حيث بلغت متوسطاتها :

12.53 ، 12.26 ، 12.12 ، 11.70 ، 11.69 ، 11.56 ، 11.52 على الترتيب .

ومقارنة بالقيم السبع الأولى من نسق القيم المهنية لأفراد العينة بالفرقة الثالثة ، يتضح خروج قيمة الحوار من بين القيم السبع الأولى بعد تراجعها للمركز الثامن ، مع بقاء القيم الست الأخرى في قمة النسق ، مع اختلاف ضئيل في ترتيبها ، حيث حافظت قيمتا إتقان العمل والصبر على ترتيبهما داخل النسق، بينما تراجعت قيمة التواضع من الخامس إلى السابع ، والأمانة من الثالث إلى الخامس ، وتقدمت قيمة الثقة بالنفس مرتبة واحدة ، من

الرابع إلى الثالث ، مما يؤكد أن قرب انتهاء الطلاب من دراستهم الجامعية ، وممارستهم التربية العملية للسنة الثانية على التوالي يؤصل فيهم قيمة الثقة بالنفس لـــديهم ، ويجعلهـــم أكثر تأكيد لقيمة إتقان العمل، وهذا ما يعلل استقرارها في المرتبة الأولى في النسق للسنة الثانية على التوالي ، فضلا عن استقرار قيمة الصبر في المرتبة الثانية للسنة الثانية على التوالي ، مما يؤكد أهمية هذه القيمة عند ممارسة مهنة التعليم ، فهي بالفعل مهنـــة شـــاقة وتحتاج ممن يمارسها التحلي بقدر كبير من الصبر والجلد وقوة التحمل .

ولعل في استمرار تراجع قيمة الحوار وخروجها عن قيم القمة السبع يرجع إلـــى نزول الطلاب للتربية العملية ، وما تفرضه كثافة الطلاب داخل الفصول من سيادة نمـــط التعليم والتعلم ذي الاتجاه الواحد من المعلم إلى المتعلم من إلقاء وتلقين ، وتضاؤل فرص استخدام الحوار في العملية التعليمية، مما يسبب تراجع تدعيم الطلاب لها ، فضلا عما هو سائد في البيئة الجامعية ، فالأمر لا يختلف كثيراً ، وفي الوقت نفسه وفي ظل تراجع قيمة الحوار ، تقدمت قيمة النمو المهني إلى المركز السادس بعد تأرجحها بين المركزين الثامن والعاشر خلال السنوات الثلاث الأولى ، ويمكن أن يعود ذلك إلى زيادة وعي الطلاب من خلال الاهتمام الملحوظ من قبل وزارة التربية والتعلـــيم بالتنميـــة المهنيـــة للمعلمـــين ، واتخاذها خطوات فعلية في ذلك وربطها بترقيات المعلمين وزيادة رواتبهم ، هذا فـــضلا عن نمو اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو النمو المهني ، بفعل المقررات التربوية التـــي يدرسونها خلال الإعداد والتي تتركز في آخر عامين دراسيين .

كما يتضح من نفس الجدول رقم (13) أن قيم : تقدير الوقت ، وحسن المظهـــر ، والتعاون، والصدق ، والقيادة ، واحترام اللوائح والقوانين ، والمـــشاركة فـــي الأنـــشطة احتلت المراكز السبع الأخيرة ، من العشرين إلى السادس والعشرين على الترتيب ، حيث

بلغت متوسطاتها الحسابية : 8.99 ، 8.99 ، 8.73 ، 8.52 ، 8.43 ، 8.20 ، 7.43 على الترتيب كذلك .

وتشير هذه النتائج إلى استقرار ست قيم في ذيل النسق ، هي قيم : تقدير الوقت ، والتعاون ، والصدق ، والقيادة ، وحسن المظهر ، واحترام اللوائح والقوانين ، والمشاركة في الأنشطة الطلابية ، مع اختلاف قليل في ترتيبها ، حيث حافظت قيمتا تقدير الوقت والقيادة على ترتيبهما في المركزين العشرين والخامس والعشرين ، وتأخرت قيم : الصدق من المركز الثاني والعشرين إلى الثالث والعشرين ، والمشاركة في الأنشطة من المركز الثالث والعشرين إلى السادس والعشرين ، وفي المقابل تقدمت قيمة احترام اللوائح مرتبة واحدة من السادس والعشرين إلى الخامس والعشرين ، وهو تقدم لا يذكر ، وقيمة حسن المظهر من المرتبة الرابعة والعشرين إلى المرتبة الحادية والعشرين مما يشير إلى بعض الاهتمام الذي قد يطرأ على مظهر الطلاب نتيجة اقترابهم من الانضمام لسوق العمل والتفكير في الزواج .

كما تشير النتائج كذلك إلى تقدم قيمة الولاء للمهنة من المركز الحادي والعشرين في نسق الفرقة الثالثة إلى المركز الثامن عشر في نسق الفرقة الرابعة ، ولعل ذلك يشير إلى رضا الطلاب بالأمر الواقع ، بعدما أصبحوا على مشارف ممارسة عملهم بمهنة التعليم ، إما بشكل رسمي عن طريق التعاقد أو التعيين أو بشكل غير رسمي عن طريق الدروس الخصوصية .

وفي الوقت نفسه تقهقرت قيمة التعاون من المركز التاسع عشر في نسق الفرقة الثالثة إلى المركز الحادي والعشرين في نسق الفرقة الرابعة ، وربما يشير ذلك إلى احترام التنافس بين الطلاب خاصة في السنة النهائية ، في ظل ضيق المتاح من فرص العمل .

ويدعم ذلك تقدم قيمة التنافس من المرتبة الثامنة عشرة في نسق الفرقة الثالثة ، إلى المرتبة السابعة عشرة في نسق الفرقة الرابعة .

(5-4-2) النتائج الخاصة باختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لدى أفراد العينة بالفرقة الرابعة باختلاف متغير التخصص (علمي/أدبي)

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لقيم النسق ، وقيمة "ت" ودلالتها للفروق بين أفراد العينة بالفرقة الرابعة باختلاف متغير التخصص (علمي/أدبي)

المتغير / القيمة	علمي م1	علمي ع1	أدبي م2	أدبي ع2	قيمة "ت" ودلالتها	المتغير / القيمة	علمي م1	علمي ع1	أدبي م2	أدبي ع2	قيمة "ت" ودلالتها
الصدق	8.6	2.3	8.5	1.5	0.4	القيادة	8.3	2.2	8.1	1.1	0.99
الأمانة	11.71	2.1	11.76	1.9	0.2	العدل	9.6	2.4	9.3	2.6	1.3
الصبر	11.3	2.1	11.7	1.4	1.9	الحوار	11.6	2.1	11.9	1.7	1.3
التواضع	11.7	2.3	11.6	2.6	0.4	الولاء للمهنة	8.7	2.3	9.8	2.04	5.7
الثقة بالنفس	10.2	2.2	10.6	2.3	1.3	الأنشطة الطلابية	7.1	2.9	7.9	1.5	2.8
تقدير الوقت	9.5	2.04	8.9	2.96	1.7	تكنولوجيا التعليم	10.82	2.2	9.97	2.2	3.4
تحمل المسئولية	10.3	2.1	9.9	1.8	0.1	التخطيط	10.5	2.7	10.8	3.6	0.9
حسن المظهر	8.5	3.1	8.1	2.6	1.2	إتقان العمل	12.7	2.3	12.4	1.8	1.2
التعاون	9.8	1.95	9.7	1.14	0.80	الحرية الأكاديمية	9.1	4.6	9.5	1.99	1.1
التنافس	9.8	2.4	9.4	1.7	1.6	التفكير العلمي	10.80	2.4	9.9	2.3	3.4
احترام الآخرين	9.9	2.01	9.5	1.99	1.57	احترام اللوائح	7.9	2.1	8	2.2	0.37
التقويم	12.08	2.03	11.05	1.12	5.17	الانفتاح العقلي	10.4	2.1	10.6	1.4	1.1
الإيثار	10.7	3.1	10.4	3.3	1.1	النمو المهني	9.6	1.8	10.05	2.3	1.7

$ن_1$ = 222 ، $ن_2$ = 122 ، قيمة "ت" =2.58

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (14) استمرار استقرار الفروق حول قيم النسق بين مجموعتي العلمي والأدبي ، إذ لا تزال الفروق الدالة إحصائيا حول بعض القيم ، والفروق غير الدالة إحصائيا قائمة ، وفيما يلي تفصيل ذلك :

* اتضح من الجدول السابق رقم (14) أن ثمة فروقاً دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي حول قيم : التقويم لصالح طلاب العلمي ، والولاء للمهنة ، والأنشطة الطلابية لصالح طلاب الأدبي ، وتكنولوجياالتعليم، والتفكير العلمي لصالح طلاب العلمي ، حيث جاءت متوسطاتها بالنسبة لطلاب العلمي على الترتيب : (12.08) ، (8.7) ، (7.1) ، (10.82) ، (10.8) ومتوسطاتها بالنسبة لطلاب الأدبي (11.05) ، (9.8) ، (7.9) ، (9.97) ، (9.9) على الترتيب كذلك ، وقيم "ت" على الترتيب (5.17) ، (5.7) ، (2.8)، (3.4) ، (3.4) على الترتيب ، وهي قيم دالة عند مستوى (0.01) ودرجة حرية 342 ، مقارنة بقيمة "ت" الجدولية التي تساوي (2.58) .

* كما اتضح من نفس الجدول كذلك أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا حول سائر القيم وفق متغير التخصص (علمي/أدبي)

وبالنظر إلى الجدول رقم (11) يتضح أن الفروق الدالة في نفس الاتجاه لا تزال قائمة ، وأن الفروق غير الدالة لا تزال مستمرة .

(5-4-3) النتائج الخاصة باختلاف النسق القيمي لمهنة التعليم لدى أفراد العينة بالفرقة الرابعة ، باختلاف متغير محل الإقامة (ريف/حضر)

ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (15)

المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وقيمة "ت" ودلالتها للفروق بيم قيم النسق لأفراد العينة بالفرقة الرابعة باختلاف متغير محل الإقامة (ريف/حضر)

المتغير / القيمة	ريف		حضر		قيمة "ت" ودلالتها
	م1	ع1	م2	ع2	
الصدق	8.2	2.3	7.9	1.2	1.3
الأمانة	11.9	2.01	11.4	1.75	2.3
الصبر	12.3	2.1	12.2	1.4	0.7
التواضع	11.7	2.6	12.1	1.7	1.6
الثقة بالنفس	10.6	2.2	10.2	2.4	1.5
تقدير الوقت	8.96	2.3	9.59	3.3	2.1
تحمل المسئولية	10.01	1.9	10.4	1.8	1.9
حسن المظهر	8.4	2.68	7.9	3.03	1.5
التعاون	9.9	2.4	7.9	1.4	8.1
التنافس	9.7	1.6	9.6	1.3	0.6
احترام الآخرين	11.8	1.8	11.5	1.1	1.6
التقويم	9.6	1.8	9.3	1.7	0.2
الإيثار	10.6	3.4	10.3	2.4	0.9

المتغير / القيمة	ريف		حضر		قيمة "ت" ودلالتها
	م1	ع1	م2	ع2	
القيادة	8.2	1.8	8.6	1.2	2.1
العدل	9.1	2.3	8.99	1.9	0.6
الحوار	9.4	2.6	9.3	2.3	0.4
الولاء للمهنة	11.04	1.81	12.02	1.76	4.7
الأنشطة الطلابية	9.5	3.67	9.1	1.84	0.9
تكنولوجيا التعليم	6.7	1.1	7.9	2.4	4.9
التخطيط	11.8	3.3	11.1	3.1	2.2
إتقان العمل	12.8	2.3	13.2	1.6	1.7
الحرية الأكاديمية	10.4	1.7	10.8	1.5	2.1
التفكير العلمي	9.8	2.2	10.1	2.1	1.2
احترام اللوائح	7.8	1.99	8.3	2.44	2.3
الانفتاح العقلي	10.1	2.3	11.4	1.9	5.2
النمو المهني	10.4	2.4	9.9	2.3	1.9

ن1 = 228 ، ن2 = 116 ، قيمة "ت" =2.58

يتضح من خلال الجدول السابق استمرار استقرار الفرق بين طلاب الريف والحضر حول قيم النسق ، وفيما يلي توضيح ذلك .

* اتضح من خلال الجدول السابق رقم (15) أن ثمة فروقاً دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين طلاب الريف وطلاب الحضر حول قيم : التعاون لصالح طلاب الريف ، والولاء للمهنة ، وتكنولوجياالتعليم والانفتاح العقلي لصالح طلاب الحضر ، حيث بلغت متوسطات طلاب الريف (9.9) ، (11.04) ، (6.7) ، (10.1) على الترتيب ومتوسطات

طلاب الحضر (7.9) ، (12.02) ، (7.9) ، (11.4) على الترتيب وقيم "ت" للفروق بينها (8.1) ، (4.7) ، (4.9) ، (5.2) على الترتيب كذلك .

* كما اتضح من نفس الجدول كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول سائر قيم النسق بحسب متغير محل الإقامة (ريف/حضر) .

وبالنظر إلى الجدول رقم (12) يتضح أن الفروق الدالة إحصائيا وفي الاتجاه نفسه لا تزال قائمة ، وأن الفروق غير دالة إحصائيا لا تزال مستمرة كذلك .

(5-5)التغيرفي نسق قيم مهنة التعليم لأفراد العينة خلال سنوات الإعداد الأربع :

تهدف الدراسة من بين ما تهدف إلى الكشف عن التغير في نسق قيم مهنة التعليم لدى أفراد عينة الدراسة خلال سني إعدادهم ، وفي سبيل تحقيق ذلك ، استخدمت الدراسة تحليل التباين أحادي الاتجاه (one way anova) ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (16)

التغير في نسق قيم مهنة التعليم لدى أفراد عينة الدراسة خلال سنوات إعدادهم

م	القيمة	المتوسط الحسابي خلال الفرقة				مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط مجموعات المربعات	ف	دلالتها
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة					
1	الصدق	9.63	8.33	8.67	8.52	بين المجموعات 346.1	3	115.4	26.3	دالة عند مستوى 0.01
						داخل المجموعات 6012.8	1370	4.4		
2	الأمانة	10.42	11.48	11.49	11.69	بين 35.2	3	11.7	2.6	غير دالة عند مستوى 0.01
						داخل 6293.7	1370	4.59		
3	الصبر	10.8	11.84	11.68	12.26	بين 421.2	3	140.4	64.5	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2983.3	1370	2.2		
4	التواضع	11.37	11.89	11.02	11.52	بين 17.9	3	5.97	3.41	غير دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2391.4	1370	1.75		
5	الثقة بالنفس	10.37	10.32	11.03	12.12	بين 738	3	246	96.6	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 3488	1370	2.5		
6	تقدير الوقت	10.38	9.09	9.33	9.29	بين 356.4	3	118.8	65.2	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2495.2	1370	1.8		
7	تحمل المسئولية	10.31	10.35	10.66	10.39	بين 40.6	3	13.5	5.9	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 3124.9	1370	2.3		

م	القيمة	المتوسط الحسابي خلال الفرقة				مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط مجموعات المربعات	ف	دلالتها
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة					
8	حسن المظهر	7.88	7.45	8.27	8.99	بين 400.2	3	133.4	62.8	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2912.4	1370	2.1		
9	التعاون	10.07	9.82	9.47	8.73	بين 318.8	3	106.3	38.8	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 3751.7	1370	2.7		
10	التنافس	9.98	9.68	9.5	9.41	بين 72.6	3	24.2	8.7	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 3791.1	1370	2.8		
11	احترام الآخرين	10.87	11.53	10.74	11.70	بين 383.5	3	94.5	52.2	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2482.6	1370	1.8		
12	التقويم	9.6	9.98	9.80	10.44	بين 135.7	3	45.2	14.6	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 4232.4	1370	3.1		
13	الإيثار	10.14	10.06	10.27	11.42	بين 417.3	3	139.1	68.8	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2770.4	1370	2		
14	القيادة	8.17	7.88	8.08	8.43	بين 49.4	3	16.5	7.1	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 3173.6	1370	2.3		
15	العدل	10.52	10.47	10.1	9.3	بين 313.4	3	104.5	48.7	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2938.1	1370	2.1		
16	الحوار	11.6	12.69	10.88	11.5	بين 567.4	3	139.1	116.3	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2228	1370	1.6		
17	الولاء للمهنة	9.39	9.67	9.3	9.32	بين 15.4	3	5.1	2.6	غير دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2732.4	1370	1.99		
18	المشاركة في الأنشطة	8.25	8.06	8.62	7.43	بين 247.4	3	82.5	34.8	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 3243	1370	2.4		
19	استخدام التكنولوجيا	8.93	8.8	9.65	9.7	بين 20.6	3	6.7	3	غير دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2982.1	1370	2.2		
20	التخطيط	9.52	9.53	10.58	10.40	بين 200.9	3	67	29.8	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 3081.3	1370	2.2		
21	إتقان العمل	11.39	11.12	12.67	12.53	بين 660.8	3	220.3	177	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 1704.5	1370	1.2		
22	الحرية	9.26	9.74	9.87	10.24	بين 20.5	3	6.8	3.5	غير دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2694	1370	1.97		
23	التفكير العلمي	9.62	9.54	10.15	10.16	بين 112	3	37.3	21.7	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2354.6	1370	1.7		
24	احترام اللوائح	9.91	10.07	8.01	8.20	بين 912.4	3	304.1	168.8	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2469.2	1370	1.8		
25	الانفتاح العقلي	9.96	10.27	10.53	10.08	بين 236.9	3	79	47.6	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2271.3	1370	1.7		
26	النمو المهني	10.36	10.41	10.56	11.56	بين 1532.3	3	510.8	342.5	دالة عند مستوى 0.01
						داخل 2043.3	1370	1.5		

قيمة ف عند مستوى 0.01 = 3.8

يمكن توضيح أهم ما طرأ من تغير على نسق القيم المهنية لأفراد العينة من خلال عرض بعض ملامح هذا التغير ،ثم عرض أنماطه ،وتفسيرات ذلك في ضوء العوامل الخارجية و الداخلية ، وبخاصة نمط الإعداد ، وطبيعة العينة ،وأبرز الدراسات السابقة في هذا المجال.

* بعض ملامح التغير في قيم مهنة التعليم .

يتضح من الجدول السابق رقم (16) ما يلي

- أن أقصى مقدار للتغير في قيمة خلال السنوات الأربع بلغ (1.81) ، وأن أقل مقدار للتغير (0.35)، أي أن مدى التغير يساوي (1.64).

- أنه لا توجد قيمة من قيم النسق تم تأكيدها بدرجة كبيرة جداً حيث لم يقع أي منها في نطاق الوزن النسبي للاستجابة مؤكدة بدرجة كبيرة جداً* .

- يوجد تسع قيم من النسق تم تأكيدها بدرجة كبيرة حيث وقع متوسط كل منها في نطاق الوزن النسبي للاستجابة كبيرة- أي أكبر من 11.2 إلى 13.6 -وهذه القيم هي : الأمانة ، والصبر ، والتواضع ، والثقة بالنفس ، واحترام الآخرين ، والإيثار ، والحوار ، وإتقان العمل ، والنمو المهني .

- توجد اثنتا عشرة قيمة تم تأكيدها بدرجة متوسطة حيث وقع المتوسط الحسابي لكل منها في نطاق الوزن النسبي للاستجابة متوسطة -أي أكبر من 8.8 إلى 11.2 -وهذه القيم هي: تقدير الوقت ، وتحمل المسئولية ، وحسن الظهر ، والتنافس ، والتقويم ، والعدل ، والولاء للمهنة ، وتكنولوجيا التعليم ، والتخطيط ، والحرية الأكاديمية ، والتفكير العلمي ، والانفتاح العقلي .

- يوجد خمس قيم كان تأكيد أفراد العينة لها ضعيف ، حيث وقع المتوسط الحسابي لكل منها في نطاق الوزن النسبي للاستجابة ، ضعيفة - أي أكبر من 6.4 إلى 8.8 - وهذه

* استند الباحث على المعايير الإحصائية التالية فى الحكم على درجة تأكيد القيمة :
- من 4 الى 6.4 مؤكدة بدرجة ضعيفة جدا . - أكبر من 6.4 إلى 8.8 مؤكدة بدرجة ضعيفة
- أكبر من 8.8 إلى 11.2 مؤكدة بدرجة متوسطة .- أكبر من 11.2 إلى 13.6 مؤكدة بدرجة كبيرة .
- أكبر من 13.6 إلى 16 مؤكدة بدرجة كبيرة جدا .

القيم هي : الصدق ، والتعاون ، والقيادة ، والمشاركة في الأنشطة ، واحترام اللوائح والقوانين.

كما يتضح من نفس الجدول رقم (16) ما يلي :

- أن أعلى قيمة تم تأكيدها هي قيمة إتقان العمل حيث بلغ متوسطها الحسابي 12.53 ، بينما جاء تأكيد قيمة الأنشطة الطلابية في المرتبة الأخيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (7.43) .

- وأن أعلى ثلاث قيم تغيرا خلال سنوات الدراسة الأربع هي قيم : الحوار ، والثقة بالنفس ، وإتقان العمل ، حيث بلغ مقدار التغير في هذه القيم (1.81) ، (-1.80) ، (1.55) على الترتيب .

- وأن أقل ثلاث قيم تغيرا خلال السنوات الأربع هي قيم :

الولاء للمهنة بمقدار (0.35)، وتحمل المسئولية بمقدار (0.45)، والقيادة بمقدار (0.55) .

كما يتضح من الجدول السابق رقم (16) أن خمس قيم من نسق قيم مهنة التعليم لم يطرأ عليها تغيرات جوهرية ، ومن ثم يمكن إهمالها وعدم أخذها في الحسبان ، وأن باقي قيم النسق العشرين قد طرأت عليها تغيرات جوهرية يجب أخذها بعين الاعتبار ، وأن بعض هذه القيم الأخيرة زاد تأكيد أفراد العينة لها ، وبعضها قل تأكيدهم عليها ، والبعض الآخر منها تذبذب تأكيد أفراد العينة حولها ، وفيما يلي تفصيل ذلك :

* توجد فروق غير دالة إحصائية في درجة تأكيد أفراد العينة لقيم : الأمانة ، التواضع ، الولاء للمهنة ، تكنولوجيا التعليم ، استخدام التكنولوجيا ، الحرية الأكاديمية ، حيث بلغت قيم "ف" للفروق في تأكيد أفراد العينة لهذه القيم خلال السنوات الأربع : (2.6) ، (3.6) ، (2.6)، (3.1) ، (3.5) على الترتيب ، ومقارنة بقيمة "ف" الجدولية والتي تساوي (3.8)

عند مستوى (0.01) ، يتضح أن التغيرات التي طرأت على هذه القيم خلال سنوات الإعداد تعد طفيفة للدرجة التي يمكن معها إهمالها .

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تأكيد أفراد العينة لباقي قيم النسق الإحدى والعشرين ، حيث تراوحت قيم "ف" ما بين (7.1) ، (342.5) ، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) ، مقارنة بقيمتها الجدولية التي تساوي (3.8) .

ويتطلب معرفة أنماط التغير في نسق القيم المهنية ؛معرفة اتجاه الفروق ولمعرفة اتجاه الفروق ، استخدم الباحث اختبار "شيفيه Scheffe" لتحديد أية فرقة من الفرق الدراسية الأربع تتمتع بتأكيد أكبر لكل قيمة من هذه القيم الإحدى والعشرين .

- **أنماط تغير قيم النسق**

بناء على تطبيق اختبار "شيفيه Scheffe" يمكن تقسيم القيم الإحدى والعشرين من حيث نمط التغيير إلى فئات ثلاث هي :

- **قيم زاد تأكيد أفراد العينة لها** ، وهي القيم التي حصلت على متوسطين في الفرقتين النهائيتين أعلى من متوسطيهما في الفرقتين الأوليين .

- **قيم قل تأكيد أفراد العينة لها** ، وهي القيم التي حصلت على متوسطين في الفرقتين الأوليين أعلى من متوسطيهما في الفرقتين النهائيتين .

- **قيم تذبذب تأكيد أفراد العين لها صعوداً ، وهبوطاً** في الفرق الأربع دون استقرارها في اتجاه واحد زيادة أو نقصاناً .

وفيما يلي تفصيل ذلك :

* قيم زاد **تأكيد أفراد العينة لها :**

يتضح من خلال اختبار "شيفيه Scheffe" ومن خلال متوسطات أفراد العينة خلال وجودهم بالفرق الدراسية الأربع المبينة بالجدول رقم (16) أن متوسطات أفراد

العينة خلال الفرقتين الثالثة والرابعة لإحدى عشرة قيمة من قيم النسق الإحدى والعشرين أكثر منها خلال الفرقتين الأولى والثانية مما يدل على تأكيد أفراد العينة لها وهذه القيم هي:

الصبر ، والثقة بالنفس ، وتحمل المسئولية ، وحسن المظهر ، والتقويم ، والإيثار ، والتخطيط ، وإتقان العمل ، والتفكير العلمي ، والانفتاح العقلي ، والنمو المهني .

* قيم قل تأكيد أفراد العينة لها :

يتضح من خلال اختبار "شيفيه Scheffe" ومن خلال الجدول رقم (16) كذلك أن متوسطات أفراد العينة خلال الفرقتين الثالثة والرابعة لسبعة من قيم النسق العشرين أقل منها خلال الفرقتين الأولى والثانية ، مما يدل على ضعف تأكيد الطلاب لها وهذه القيم هي : الصدق ، تقدير تقرير الوقت ، التعاون ، التنافس ، العدل ، الحوار ، احترام اللوائح والقوانين .

* قيم تذبذب تأكيد أفراد العينة لها :

يتضح من خلال اختبار "شيفيه Scheffe" ومن خلال متوسطات أفراد العينة خلال الفرق الأربع المبينة بالجدول رقم (16) أن متوسطات أفراد العينة تتأرجح بين الصعود والهبوط خلال سنوات الإعداد الأربع ، مما يدل على تذبذب تأكيد الطلاب لها ، وهذه القيم هي : احترام الآخرين ، والقيادة ، والأنشطة الطلابية .

وتشير هذه النتائج في مجملها إلى ما يلي :

- عدم ثبات اتجاهات تغير قيم النسق ، حيث تزايد تأكيد بعض القيم ، وقل تأكيد بعضها ، وتذبذب تأكيد البعض الآخر منها ما بين زيادة ونقصان ، مما يدل على أنه ليس ثمة توجه هادف وثابت لتنمية هذه القيم .

- أن معظم القيم التي تم تأكيدها كانت درجة تأكيدها متوسطة ، وفي الوقت الذي لم تصل فيه أي قيمة لدرجة تأكيد كبيرة جداً ، تدنت تأكيدات خمس قيم منها إلى درجة ضعيفة .

- أن ثمة قيم رغم أهميتها البالغة لمهنة التعليم وفق نتائج الدراسات السابقة قل تأكيدها ، مثل قيمتي الصدق ، والحوار .

- أن بعض القيم رغم أهميتها لمهنة التعليم لم يطرأ عليها تغير ملموس مثل قيم الأمانة ، وتحمل المسئولية ، وتكنولوجيا التعليم ، والحرية الأكاديمية .

ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلي :

* إهمال نظام التعليم في المرحلة قبل الجامعية أمر تربية وتنمية القيم لدى طلابه ، مع تركيزه على الجانب المعرفي ، ومن ثم أصبح تعليم القيم من الأمور الثانوية العارضة ، مما حدا بالبعض إلى القول : إن تعليم القيم يعد فريضة غائبة في نظم التعليم المصرية . (أحمد المهدي عبد الحليم ، 1991 ، 43)

* ضعف فاعلية برامج إعداد المعلمين في تنمية وتدعيم القيم عامة ، وقيم مهنة التعليم خاصة نظراً لصعوبة تحديد وتوصيف إجراءات تنمية القيم ، وصعوبة الوصول إلى إجماع حول القيم التي ينبغي تنميتها ، وصعوبة الوصول إلى مقاييس دقيقة لتحديد كفايات الدور المتوقع من أعضاء هيئة التدريس في تنمية القيم ، ومن ثم لا يتلقى المعلمون إعدادا كافياً في هذا المجال . (جراهام هايدون ، 2001 ، 39-40)

ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة "عبد التواب عبد اللاه، 1987 ، 106-107" إلى أن مرحلة الإعداد في كلية التربية لم تستطع أن تعلي من القيم المرتبطة بمهنة التدريس وما توصلت إليه دراسة "هاشم عبد الرحمن ، 1992 ، 302-303" من أن المقومات الداخلية لكلية التربية تؤدي دوراً محدداً في تنمية قيم طلابها خاصة ما أطلقت عليه الدراسة القيم المعرفية والدينية والاجتماعية . وما توصلت إليه دراسة "محمود مصطفى ، 2004 ،

183-185" من أن قيم مهنة التعليم تتوفر لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بدرجة تكاد تكون متوسطة وأرجعت ذلك إلى أن برامج إعداد المعلمين منخفضة التأثير قليلة الفاعلية من حيث تنميتها للقيم المهنية ، وما أكدت عليه "هناء حجازي ، 2006 ، 204" من أن القيم المهنية لم تحظ بالاهتمام الكافي في برامج إعداد المعلمين داخل كليات التربية، كما لم تتضمن مقررات تعرف الطلاب بالقيم أو الضوابط التي تحكم ممارستهم المهنية داخل المدرسة ، وكل ذلك أحدث نوعاً من الغموض في تحديد واجباتهم وحقوقهم عند أدائهم لعملهم ، وجعل بعضا منهم يفتقد للمبادئ والمعايير التي تحكم ممارساتهم داخل المدرسة وخارجها حتى أن بعض الدراسات تذهب إلى أن افتقاد المعلمين للكثير من القيم المهنية يرتبط بدرجة كبيرة بكليات التربية ، وعدم قدرتها على إكساب المعلم القيم والأخلاقيات والكفايات والمهارات التي تمكنه من ممارسة أدواره المختلفة . (أحمد الشناوي ، 2000 ، 61-62)

وبصورة أكثر تحديدا فإن نظام القبول بكليات التربية ومنها كلية التربية جامعة الأزهر يفتقد الأسس والأساليب الموضوعية التي يمكن بها ضمان توافر الخصائص المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للنجاح والتكيف المهني لخريجها . (عبد الفتاح جودة ، 2000 ، 95-96 ؛ طارق عامر ، 2004 ، 60-61) مما يصعب معه تنمية قيم مهنة التعليم أو تعديلها ، وطبقاً لدراسة "Knexevic, M & Ovesnik, M; 2001, 10" فإن قيم العمل يتم اكتسابها نسبياً في مراحل مبكرة ، وتميل إلى الاستقرار والثبات النسبيين . ولعل هذا يزيد من أهمية وضرورة اكتشاف نمط القيم لدى الملتحقين بكليات التربية والكشف عن مدى توافقها مع قيم مهنة التعليم ، حتى يتسنى وضع البرامج المناسبة لتدعيمها وتنميتها .

ومن ناحية أخرى فإن تحليل لوائح كليات التربية ومن بينها لائحة كلية التربية جامعة الأزهر يكشف عن عدم وجود أهداف محددة تحديداً دقيقاً وإجرائياً ، كما أنها تخلوا من أهداف قيمية واضحة . (سليمان عبد ربه محمد ، 1993 ، 351-352 ؛ جامعة الأزهر، 1996 ، لائحة كلية التربية)

وبالنسبة للمقررات غير الأكاديمية –التربوية والثقافية– فإنها ضعيفة الفاعلية في إكساب الطلاب القيم بصفة عامة ،وقيم مهنة التعليم بصفة خاصة ، حيث تفتقر المقررات الدراسية التربوية والنفسية إلى تنمية قيم الاستقلالية والنمو الذاتي المستقل ، وتحمل المسئولية ، ونقد الذات ، والتقويم الذاتي ، ومبادئ التربية المستمرة . (محمد المصيلحي سالم وآخرون ، 1996 ، 76-77)

هذا فضلا عن الاعتماد على الكتاب الواحد في التعليم الذي يحد من الانطلاق الفكري للطلاب (محمود مصطفى ، 2004 ، 187) ومن ضعف فاعلية هذه المقررات في إكساب الطلاب قيم الحرية والتفكير ، والموضوعية خاصة أن الجانب الأكاديمي في إعداد طلاب كليات التربية ينال اهتمامهم الأكبر (طارق عامر ، 2004 ، 70-72) بل يعتبر بعض الطلاب المقررات التربوية عبئاً ثقيلاً عليهم ، على الرغم من أنها أحد الأدوات والوسائل الهامة في إكساب الطلاب المعارف والمفاهيم والقيم والمهارات وأساليب التفكير. (محمد فتحي موسي ، 2006أ ، 181)

ويبدو أن هذه المشكلة لا تقتصر على المقررات الدراسية بالتعليم المصري ، فعلى ما يبدو فإنها سمة معظم المقررات العالمية ، وإن اختلفت درجة ذلك ، فبحسب دراسة "Lepage, P, et al, 2005, 346-347" فإنه نادراً ما تجد جزءاً في المنهج الرسمي يهتم بالنمو القيمي والأخلاقي والنفسي للطلاب ، وإن وجد ، تجد وقت تدريسه قصيرا جداً ، ودعت الدراسة إلى ضرورة توعية المعلمين بمجالات التطور العاطفية

والأخلاقية والنفسية ، وكيف أن التطور والنمو في هذه المجالات يؤثر علـــى المجـــالات الأخرى للطلاب ، ومنها الجوانب الأكاديمية .

هذا بالإضافة إلى قلة الأنشطة الطلابية كالمسابقات العلمية والثقافية والـــرحلات والندوات وغيرها من الأنشطة التي يمكن أن توفر العديد من المواقف الحياتية التي يمكن عن طريقها إكساب وتنمية العديد من القيم لدى الطلاب . (محمـــود مـــصطفى ، 2004 ، 187)

وبالنسبة لطرائق التدريس فلا يزال النمط السائد فيها في جامعاتنا يركـــز علـــى التلقين الذي يفرض على الطالب حفظ وتخزين ما يتلقاه دون إمعان أو تفكيـــر ، وليـــست المشكلة هنا في عملية الحفظ والتخزين والاسترجاع وقت الاختبار ، وإنما المـــشكلة فـــي اختزال العملية التعليمية كلها إلى مجرد عمليات تلقين وحفظ وإيداع . (صفاء عبد العزيز، 1995 ، 303) ثم استرجاع ما تم تخزينه ،ولو كان ذلك على حساب الابتكار والإبداع ، فبدلا من القيام بالشرح والتحليل وتوضيح وجهات النظر أو تكليـــف الطـــلاب بالبحـــث ، وكتابة التقارير المختلفة عن بعض الموضوعات والقضايا التي يتضمنها المقرر ، يعمـــد بعض أعضاء هيئة التدريس إلى إلقاء المحاضرة أو قراءتها من المذكرة الدراسية (محمود مصطفى ، 2004 ، 187) وثم لا يخرج دور الطالب في التعلم عن كونـــه أداة تنفـــذ ولا تفكر ، تحافظ ولا تجدد ، تتبع ولا تبتكر .

وكما هو معلوم فإنه ليس ثمة معلم يستطيع فرض قيمه هو أو قيم المجتمع علـــى الطلاب ، ذلك لأن المتعلم الراشد لا يأتي إلى حجرة الدراسة ليكون وعاءاً يملأ ويفـــرض عليه بعض القيم . (Haynes, D, 1999, 42) .

وبالنسبة لعملية التقويم ، فإنها فضلا عن تناقضها مع ما يدرسه الطـــلاب عـــن مفاهيم التقويم وخصائصه ، وبين ما يمارس فعلا من عمليات التقويم ، فإنها تركز علـــى

الجوانب المعرفية الدنيا وتهمل المستويات المعرفية العليا ، والجوانب الأخرى من الشخصية كالمهارات والاتجاهات والقيم . (عبد الفتاح جودة ، 2000 ، 99-100) ومن ثم فإن عناية كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب بغير هذه المستويات المعرفية الدنيا تبدو قليلة للغاية ، أو منعدمة في كثير من الأحيان .

وأما بالنسبة لبرنامج التربية العملية فإن الدراسات التي أجريت في هذا المجال تؤكد وجود كثير من المشكلات والمعوقات التي تعترض سبيل التربية العملية ،ويكاد يكون هناك شعور عام –ليس على مستوى كلية التربية جامعة الأزهر فحسب بل على المستوى العربي والأجنبي أيضا– بأن ثمة قصوراً في الطريقة التي تقدم بها التربية العملية ، ومن ثم عدم كفايتها وضعف فاعليتها في إكساب الطلاب المهارات والقيم والكفايات اللازمة لممارسة مهنة التعليم (محمود عز الدين ، أحمد الضوي ، 1994 ، 30-52)

ويبدو أن هذه المشكلات تستعصي على الحل ، أو أنها لا تجد سبيلاً لحلها حيث لا يزال الطلاب يعانون من نفس المشكلات في التربية العملية ، وهي مشكلات تتعلق في الغالب ببعد محل الإقامة عن مكان التدريب وتجاهل رغبة الطالب عند التوزيع على المدارس ، وقلة عدد الحصص التي تتاح لطلاب التربية العملية ، وضعف التعاون بينهم وبين معلم الفصل وعدم انتظام المشرف ، وقلة الوسائل التعليمية وصعوبة الحصول عليها، وضعف الاتصال بين المدارس التي يتدرب فيها الطلاب ، والكلية . (طارق عامر، 2004 ، 78)

وبالرغم من أن اللائحة الداخلية للكلية تجيز تخصيص بعض ساعات التدريب العملي لدراسة مقرر في التربية العملية أو إجراء بحث ميداني أو كليهما إلا أن ذلك غير مفعل حتى الآن . (جامعة الأزهر ، 1996، لائحة كلية التربية)

ويشير **التحليل السابق** إلى ضعف فاعلية برامج كليات التربية في تنمية وتدعيم القيم المهنية اللازمة لعملية التدريس ، ومن ثم يترك ذلك ليتم –إن تم- عرضا أو بشكل عشوائي ، عن طريق عوامل أخرى غير معنية في الأساس بتنمية هذه القيم أو تدعيمها.

ومن ثم يثبت ويستقر ما تحصل عليه الطلاب من قيم من خلال البيئة الاجتماعية، وأساليب التنشئة التي تتم خارج العملية التعليمية ، بدلا من الكشف عن قيم الطلاب عند التحاقهم بكليات التربية واختبارها وإعادة تثبيتها وتدعيمها وتنميتها وفق برنامج محدد الأنشطة والطرائق ، ووفق خطة زمنية داخل سياق عمل اجتماعي مهني ، واعتمادا على استراتيجيات وأساليب لإكساب هذه القيم وتنميتها وتعديلها ، استثماراً لخصائص هذه المرحلة من النمو ، التي يحاول فيها المراهق فهم موقعه من العالم ، وتقتضي طبيعتهم النمائية والتطورية تقييم واختيار القيم والأدوار التي سيتبعونها في حياتهم المستقبلية . (Hendricks, C& Hamman, D, 2005, 72)

وفيما يتعلق بالقيم التي زاد تأكيدها وهي قيم : الصبر والثقة بالنفس وتحمل المسئولية ، وحسن المظهر ، والتقويم ، والإيثار ، والتخطيط ، وإتقان العمل ، والنمو المهني ، والتفكير العلمي ، والانفتاح العقلي .

وبالنسبة للقيم التسع الأولى فيمكن أن يعود زيادة تأكيدها –خاصة القيم التسع الأولى منها- إلى الممارسة الفعلية لطلاب الكلية لأداء التدريس من خلال التربية العملية ، فالبرغم من عدم كفايتها وضعف فاعليتها في تنمية القيم المهنية ، فإنها قد تسهم في تدعيم بعض القيم ولو بدرجة قليلة ومن بينها القيم سالفة الذكر ، فالصبر على سبيل المثال قيمة لازمة وضرورية لممارسة عملية التدريس ، ولذلك قيل إن التدريس عمل نضالي (Carr, D, 2006, 4)

كما أن تكرار ممارسة المهنة ، خاصة إذا صاحبها شعور بالنجاح والتقدير من قبل الآخرين ، يزيد من ثقة الطالب بنفسه ، ويتيح له الفرصة لتقويم دروسه ، وتقويم نفسه وتقويم زملائه ، ومن ثم تصحيح المسار وإصلاح عيوبه وتدعيم جوانب القوة لديه ، ويتدرب على كيفية تخطيط دروسه وتحضيرها ، والسعي نحو تجويد عمله وإتقانه .

كما أن ذلك يفرض عليه ضرورة الاهتمام بمظهره وملبسه أو على الأقل الالتزام بالحد الأدنى اللازم لظهوره في مجتمع المدرسة ، بالإضافة إلى أنه يتيح له فرصة كبيرة لتحمل المسئولية ، وبالفعل فقد أكدت دراسات عديدة-(محمود عز الدين ، أحمد الضوي ، 1994، 131 ؛ مصطفى عبد السميع ، سهير حوالة ، 2005 ، 120-125)- على أن التربية العملية إذا أحسن التخطيط لها وتنفيذها فإنها تعرض طالب التربية العملية لتغيرات في سماته الشخصية والمهنية ، حيث يشعر الطالب معها بالأمن والثقة بنفسه في أثناء مواجهة الموقف التعليمي؛ لأنه يتعرض لهذه المواقف تدريجياً ، بالإضافة إلى وجود إشراف مباشر ، خاصة وأن أخطاءه كمدرب متوقعة ومغفورة ، وبالتالي فإن خطواته تكون واثقة ومشجعه يطمئن إليها دون خوف أو رهبة ، كما تتيح له الفرصة للتدريب على الصبر وقوة التحمل وتحمل المشكلات والصعاب ، والاهتمام بالمظهر العام اللائق به، وتنمية رغبته في النمو المهني ، فضلا عن إسهامها في تمكنه من المهارات اللازمة للقيام بالتدريس خاصة تخطيط دروسه وتحضيرها وعرضها وتقويمها والتأكد من تحقيقها للأهداف السلوكية الموضوعة ،كما تعمل على تطوير مهارة المهنة الخاصة بالتقويم الذاتي لقدراته وتحديد مدى تقدمه في التدريس ، ومدى إتقانه لمادة التخصص وأساليب وطرق عرضها ، ثم تطوير ما يلزم حتى يصل إلى درجة الإتقان،وهو ما يزيد من قدرته على تحمل المسئولية ، ومن ثم تنمو قيمتها ، ويتم تدعيمها .

وبالنسبة لقيمتي التفكير العلمي والانفتاح العقلي ، ففضلا عن أنها يمكن أن تنمو وتزيد ولو قليلاً بفعل التربية العملية ، إلا أن الزيادة الأكبر في تدعيمها ترجع في الغالب إلى أن التغيرات التي تحدث لدى الطلاب إبان دراستهم بالكلية في هاتين القيمتين متوقعة، لأن طبيعة العمل والحياة في الجامعة تقتضي من الطالب أن يؤدي أعمالاً تتطلب تفكيراً أكثر تقدما ومهارة في الحكم والاستقلال الذاتي ، كما أن تعرض الطالب للمقررات الدراسية والنماذج المختلفة من الفكر يزيد من مقدار معلوماته ، ويفيد من طرائق تفكيره وأساليبه في التعامل مع الأشياء والناس (عبد المجيد شيحة ، 1988 ، 228) ومن ثم الانفتاح العقلي والتفتح الذهني .

وبالنسبة لقيمة الإيثار فيتصور الباحث أنه إذا كان ليس ثمة مهنة للتدريس بدون قيم مهنية فإنه ليس ثمة قيم مهنية للتدريس بدون قيمة الإيثار ، خاصة في ظل غلبة القيم المادية والنفعية بل يعتبرها "Kenzevic, M & ovesnik, M, 2001, 1" أساس نجاح مهنة التدريس ، بل وأي عمل اجتماعي آخر لأنها مهنة تقوم وتتأسس على مساعدة الآخرين وتقديم مصالحهم على المصلحة الشخصية .

*** وأما ما يتعلق بالقيم التي قل تأكيد أفراد العينة لها وهي قيم :**

الصدق ، وتقدير الوقت ، والتعاون ، والتنافس ، والعدل ، والحوار ، واحترام اللوائح والقوانين ، فيمكن أن يعزي ذلك إلى أنه بالإضافة إلى ضعف فاعلية برامج كلية التربية في تنمية القيم المهنية لطلاب كلية التربية ، فإن ثمة عوامل أخرى تؤدي إلى ضعف تأكيد الطلاب لها ، ذلك لأن الفرد يتبنى نسقه القيمي بناء على استعداده وتفاعلاته مع الآخرين، وما يلقاه من تشجيع وتدعيم أو كف أو إحباط حيال هذه القيم من المجتمع . (عبد اللطيف خليفة ، 1992 ، 89)

وعلى ما يبدو فإن البيئة الاجتماعية داخل المجتمع عامة ومجتمع الجامعة خاصة تعوق بدرجة ملحوظة تنمية هذه القيم لدى الطلاب ، فعلي سبيل المثال رتب طلاب كليات التربية صفات أعضاء هيئة التدريس من حيث درجة عدم تحليهم بها فجاء في المراتب الثلاثة الأولى :

- الالتزام والمواظبة على حضور المحاضرات .
- التعاون مع الطلاب وصداقتهم .
- احترام الآخرين وآرائهم . (هادية أبو كليلة ، 1989 ، 19)

وقد لا يختلف الحال داخل المجتمع عنه داخل مجتمع الجامعة ، حيث تعرض المجتمع المصري لهزة عنيفة في قيم وسلوكيات أفراده ، مما أدى إلى ظهور أنماط غريبة من السلوك والتصرف التي لم يألفها المجتمع المصري ، وغدت قيم أصيله كالصدق والعدل ، والإخلاص أموراً تنتمي إلى عالم الكتب ومقتصرة على المستوى اللفظي ، وبعيداً عن الممارسة حتى في ساحات العمل . (جمال أبو الوفا ، 2001 ، 63)

ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة "يوسف محمود ، 1991 ، 61-62) من تراجع تأكيد طلاب الجامعة لقيمتي الصدق ، والعدل ، وأعزت ذلك إلى الانفصال بين القول والفعل خاصة لدى من يعتبرهم الطلاب قدوة لهم من الآباء والمعلمين، ولا يختلف الأمر عن ذي قبل بعد التحاق الطلاب بكلياتهم ، مما يوقع الطلاب في تناقضات حادة داخل كلياتهم (محمد عبد الرازق ، 1999 ، 158) بسبب الانفصال التام بين ما يقوله أعضاء هيئة التدريس وبين الممارسات العملية لهم وهذا يؤثر سلباً على تكوين أخلاقيات مهنة التدريس. (مهنى غنايم ، 1991 ، 5)

ومع تواصل تأثير السياق الاجتماعي على الطلاب بعد التحاقهم يتزايد تراجع تأكيد هذه القيم لديهم ، هذا فضلا عن الخصائص التي تتسم بها الشخصية العربية من

ضعف مهارات وقيم العمل الجماعي لديهم وميلهم للعمل الفردي اعتقادا منهم بأن الفردية تزيد من الإنتاجية ، والأداء التنظيمي داخل المؤسسة . (Abu-Saad, I, 2003, 3) ويدعم ذلك دراسة "حامد عمار ، 1992 ، 168-172" والتي أكدت أن الشخصية المصرية تتميز بإيثار العمل الفردي على العمل الجماعي ، وليس هذا من قبيل الأنانية ، إنما هو تأكيد للذات من ناحية، وانصراف الذات عن الاحتكاك بالغير مما يعرضهم لمواقف حساسة قد تنكشف فيها .

وبالنسبة لتراجع قيمة التنافس وضعف تأكيد الطلاب لها ، فقد يرجع ذلك بالإضافة إلى ما سبق إلى ضعف ثقافة المنافسة لدى معظم أفراد المجتمع عامة ، والطلاب خاصة ، كما أن نظام التعليم المعمول به وبالأخص نظام التقويم ، وكذلك نظام التعيين لا يشجع على المنافسة ، فالمنافسة في حقيقة الأمر تحفز أحيانا بعض الناس ، الذين يثقون في قدرتهم على الفوز ، وفي نفس الوقت فإنها تثبط أعداداً كبيرة منهم ، كما أنها قد تدفع بعض الناس إلى الفوز بأي ثمن ولو اعتمد على وسائل غير مشروعة كالغش في الامتحانات ، وانتحال آراء الآخرين ، وتملق المعلمين ، وغير ذلك من الأسباب الرخيصة. (آرثر كومز ، 1990 ، 142-145)

وبالنسبة لتراجع تدعيم الطلاب لقيمة احترام اللوائح والقوانين ، فيمكن أن يعود ذلك إلى النمط السائد سواء في المجتمع العام أو مجتمع التعليم ، من تحايل على اللوائح والقوانين للهروب من المسئولية ، أو للحصول على حق غيره ، وهذا ما أكدته دراسة "حامد عمار، 1992 ، 156-159" كما قد يرجع ذلك لسيادة بعض أساليب الإدارة الفوضوية في بعض المدارس التي يتدرب فيها الطلاب ، من تساهل من المديرين مع المعلمين في بعض الأمور الخاصة بالعمل والقوانين واللوائح المنظمة ، وفي تطبيق

أساليب العقاب عندما يرتكب بعض المعلمين خطأ يستحق العقاب . (هناء حجازي ، 2006، 205)

وبالنسبة لتراجع تأكيد الطلاب لقيمة الحوار فلعل ذلك انعكاس للنمط السائد في المجتمع ،وما تعانيه مؤسساته وأفراده من مشكلات نتيجة لغياب الحوار فيما بينهم ، ومحاولة الكثير منهم لفرض آرائهم على الآخرين بالقوة .

فضلا عن افتقار الناس لقيم وآداب الحوار ، ولعل ما نشاهده ونسمعه في البرامج الإعلامية لخير دليل على ذلك ، إذ لا يكاد يبدأ الحوار بالحسنى ، حتى يتسلل إليه العنف والتعصب وتبادل الاتهامات (محمد فتحي موسى، 2006 ب ، 221) ، هذا فضلا عن ضعف لغة الحوار بين أطرافه وضعف امتلاكهم لمهاراته وأصوله ، فالتمكن من اللغة الأم وإدراك وظائفها الاجتماعية وأبعادها النفسية والتربوية ، والوعي بتأثير الكلمة وسحرها ومفعولها ، وتنويع الأسلوب ، واختيار المفردات والمصطلحات ، والتحقق والتثبت من المعلومات ومصادرها ، والإحاطة بمعارف الآخر ، وإدراك خلفيته الفكرية وقيمه وتاريخه وحاضرة ، تعد من الشروط الأساسية والضرورية لأي حوار . (عبد الستار الهيتي ، 2004 ، 13) وهي مهارات بات اكتسابها أمراً صعباً للغاية .

هذا فضلا عن الكثافة الطلابية بكليات التربية تعوق كثيرا عملية التعلم بالمناقشة والحوار، وتحول دون تطبيق الطلاب، هذا الأسلوب أثناء تدريبهم بالمدارس لذات السبب ، ومن ثم يتراجع تأييدهم لهذه القيمة من فرقة إلى أخرى ، خاصة أثناء الفرقتين الثالثة والرابعة التي تتاح فيهما للطلاب الفرصة لممارسة التدريس من خلال التربية العملية .

وأما ما يتعلق بالقيم التي تذبذب تأكيد الطلاب لها ، بين الارتفاع والانخفاض وهي قيم : احترام الآخرين والأنشطة الطلابية والقيادة ، فيمكن تفسير ذلك استنادا إلى ما يلي :

بالنسبة لقيمة احترام الآخرين ، وخاصة الطلاب الذين يقوم المعلم بتعليمهم ، فإنها تعتبر من القيم الأساسية لمهنة التدريس ، إذ يجب أن يعامل المعلم كل طلابه باحترام بصرف النظر عن مستواهم الاقتصادي أو الاجتماعي ، وبصرف النظر عن ديانتهم أو جنسهم ، ومن الصعوبة بمكان أن تجد خلافا كبيراً بين المعلمين في ضرورة تقديرهم واحترامهم لكل طلابهم ، بيد أنهم وفي ظل هذا التأكيد يكونون مجبرين على فرض النظام في مدارسهم وفصولهم ، ومن ثم قد يستخدمون بعض الطرق والأساليب التي تقلل من احترامهم لهؤلاء الطلاب ، فضلا عن إسهام بعض تصرفات هؤلاء الطلاب وسلوكهم في إضعاف هذه القيمة وتراجع تأييدهم لها (Carr, D, 2006, 5-6) ذلك لأن تعامل المعلمين باحترام قد يدفعهم إلى التمادي في سلوكهم بما قد يحول دون تعلم باقي زملائهم ، وتتزايد حدة هذه المشكلة في ظل الكثافة الطلابية داخل الفصول ، وتباين الخلفيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للطلاب مما يجعل درجة الانسجام بينهم مفقودة أو قليلة في كثير من الأحيان .

وبالإضافة لما سبق فإن ثمة عاملاً آخر قد يسهم في تذبذب تأكيد الطلاب لهذه القيمة وهي أن حاجة الطلاب في الجامعة للتقدير والاحترام ، يقابلها في بعض الأحيان ميل من بعض أو معظم أعضاء هيئة التدريس للتعالي عليهم ، وكأن ذلك من مقتضيات عملهم ولوازمه.

وبالنسبة لقيمة الأنشطة الطلابية ، فبرغم تقدير الطلاب لها ولعوائدها الاجتماعية والأكاديمية ، فإنهم قد يحجمون عن المشاركة فيها نظراً لتعارضها مع محاضراتهم واستذكار دروسهم ، خاصة في ظل الأخذ بنظام الفصلين الدراسيين ، والذي

لا يجد فيه الطالب متسعاً من الوقت للمشاركة في هذه الأنشطة . (محمد عوض ، 1997، 34-37) خاصة وأنها لا تدخل في تقييمهم وتقدير درجاتهم ، بالإضافة إلى عدم إيمان بعض أعضاء هيئة التدريس بقيمة الأنشطة بل يعتبرونها مضيعة للوقت ، وقد يصل بهم الحد إلى تهديد الطلاب الذين يشاركون في الأنشطة بعقوبات قد تصل إلى حرمانهم من درجات أعمال السنة .

وبالنسبة لقيمة القيادة وتذبذب تأكيد الطلاب لها فقد يرجع ذلك إلى افتقار البرامج التربوية المدرسية والجامعية للأنشطة والمواقف التي يمكن أن تسهم في تنمية هذه القيمة ولعل هذا يتفق مع نتيجة دراسة "هناء حجازي ، 2006 ، 218" والتي توصلت إلى تدني مستوى هذه القيمة لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية ،وأرجعت ذلك إلى أن برامج الإعداد داخل المؤسسات التعليمية ونوعية المقررات الدراسية المقدمة للطلاب لا تسهم في غرس هذه القيمة لدى الطلاب ، بالإضافة إلى إحجام الطلاب عن المشاركة في الأنشطة سواء المدرسية أو الجامعية والتي يمكن أن توفر العديد من المواقف الحياتية التي يمكن أن تنمي هذه القيمة لديهم .

وبالإضافة إلى ما سبق فإن تنمية القيم بصفة عامة وقيمة القيادة بصفة خاصة يحتاج إلى توافر معارف تصريحيه تتضمن الإستراتيجية التي يمكن استخدامها وأهدافها ، ومعرفة إجرائية تتطلب معرفة كيفية عمل هذه الإستراتيجية وإجراءاتها ، ومعرفة شرطية تقتضي معرفة وقت وسبب استخدامها . (Fitzharris, L, et al, 2008,185) ، وهي من الأمور المفتقدة لدى معظم أعضاء هيئة التدريس لأنهم لم يُعدوا لكيفية تعليم طلابهم القيم عامة ،وقيم المهنة خاصة ليس فى كليات التربية فحسب ولكن ربما فى كليات الجامعة جميعاً .

وفضلاً عن ذلك فهناك مقاومة من بعض أو معظم الطلاب لتغيير بعض المظاهر والسلوكيات السلبية التي توارثوها نتيجة شيوع ثقافة معينة ، مؤداها أن من شروط النجاح في العمل أن تكون متبوعاً لا مبتدعاً ، تابعاً لا قائداً ، محافظاً لا مجدداً ، موالياً لا معارضاً . (يوسف سيد محمود ، 1997 ، 243-244) ، وكلها أسباب تحول دون تدعيم قيمة القيادة لدى الطلاب إما بصورة مباشرة أو غير مباشرة .

وحتى لو رغب بعض الطلاب في القيادة فإن افتقارهم لفهم مغزاها ومعناها والمهارات اللازمة لها تحول دون ممارستهم إياها ،ومن ثم يقل تدعيم قيمة القيادة لديهم ، وهذا ما أكدته دراسة "Phelps, P, 2008, 119-120" والتي توصلت إلى أنه لكي يتمكن المعلمون من تبني قيمة القيادة وممارستها يجب أن يفهموا معناها ، ومتطلباتها ، ومن أهمها امتلاكهم رؤية للقيادة ، وفهمهم لكيفية تحقيق هذه الرؤية ، وتنفيذها ، وكيفية التخلص من القوى التي تستنفذ طاقاتهم وتحول دون تحقيقهم هذه الرؤية ، خاصة وأنها تتضمن قيادة الطلاب والمعلمين الآخرين ، وقيادة المهام والأعمال التي تؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة وتطويرها ، والقيادة من خلال صنع القرار أو المشاركة فيه (Muijs, D, et al, 2005, 59-60) وهي مهام تبدو صعبة ومعقدة ، ومن ثم فإن تذبذب تأكيد الطلاب لها يبدو أمراً طبيعياً ، خاصة في ظل ندرة في التوجيه السليم والقدرة الإدارية التي تتيح الفرصة لتحمل المسئولية وتوفير القدر الكافي من الاستقلالية في اتخاذ القرار وأداء الأعمال . (أحمد إبراهيم ، جمال أبو الوفا ، 1993 ، 33)

* وأما ما يتعلق بالقيم التي جاءت الفروق بين متوسطاتها خلال السنوات الأربع غير دالة إحصائيا وهي قيم : الأمانة ، والتواضع ، والولاء للمهنة ، واستخدام التكنولوجيا ، والحرية الأكاديمية ، فهذا معناه أن التغير الذي طرأ على هذه القيم تغير ضئيل لدرجة يمكن معها إهمالها ، أو يمكن القول إنه لم يطرأ عليها أي تغير .

ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلي :

بالنسبة لقيمتي الأمانة والحرية الأكاديمية ، فهما من نمط القيم التي تتمتع بدرجة عالية من الثبات ، ويدعم هذا ما توصلت إليه دراسة "ميلتون روكيشي" –لارتقاء نسق القيم عبر مراحل عمرية مختلفة ، تمتد من سن (11) إلى (70) سنة– بأن قيمتي الأمانة والحرية من أكثر القيم ثباتاً في جميع المراحل العمرية (عبد اللطيف خليفة ، 1992 ، 128) ، هذا فضلاً عن أن نظام الدراسة المعمول به بالجامعات المصرية يسمح بقدر ضئيل من الحرية للطلاب طوال سنوات الدراسة .

وبالنسبة لقيمة الولاء للمهنة فلعل ذلك يرجع إلى أن معيار التحاق الطلاب بكليات التربية يستند إلى معيار وحيد في الغالب وهو معيار المجموع ، وبالنسبة لاختبارات القبول فإنها تتم في الغالب بصورة شكلية ، مما يؤدي إلى التحاق معظم الطلاب بالكلية على غير رغبة حقيقية ، فضلا عن ضعف تلاؤم ما يمتلكون من قيم مع القيم التي تتطلبها ممارسة هذه المهنة (عبد التواب عبد اللاه ، 1987 ، 106-107)

كما أن البرامج الدراسية التي تقدمها كلية التربية لم تنجح في تغيير اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم ، ويؤكد ذلك نتائج دراسات عديدة منها دراسة "محمد حسني ، 1991 ، 73"،ودراسة "سعيد المنوفي ، 1991 ، 76" ، ودراسة "هادية أبو كليلة ، 1989، 19" ، بل إن ثمة دراسة أجريت في كل من مصر والاردن والعراق حول أثر برنامج إعداد المعلم على اتجاهاته نحو المهنة قبل البرنامج وبعد الانتهاء منه ، قد أوضحت نتائجها أن اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس عند دخول كليات إعداد المعلمين كانت أكثر ايجابية من اتجاهاتهم بعد الانتهاء من دراستهم في هذه الكليات ،أي أن الطالب يدخل هذه الكليات باستعداد ذهني معين يكون أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من اتجاهاته عند الانتهاء منها، وهذا يشكل مشكلة أخرى ، وهي أن برامج الإعداد لا

تعطي أي اهتمام لتنمية شعور الطالب بالانتماء لمهنة التدريس . (محمد صابر سليم ، 1984 ، 347-348)

وبالنسبة لقيمة التواضع فإنها من المقتضيات اللازمة للتعامل مع الأطفال ، وحيث أن هذه القيمة قد احتلت درجة مناسبة في نسق القيم المهنية لدى أفراد العينة من الفرقة الأولى حتى قبل أن يمارسوا مهنة التعليم ، فإن ممارستهم لها في التربية العملية تثبتها لديهم وتدعمها .

وبالنسبة لقيمة استخدام التكنولوجيا فإن شيوع طرق وأساليب التدريس التقليدية داخل معظم الكليات بالجامعة ، بل والمدارس التي درس الطلاب بها ، ثم عادوا للتدريب الميداني فيها يؤدي إلى تمسكهم بالطرائق التي تعلموا بها ، لا التي تعلموا أن يعلموا بها ، ما لا يسمح بحدوث تغيير جوهري في هذه القيمة لديهم ،ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة (محمد الصغير ، 2003 ، 88) من أن التعليم في المدارس المصرية مازال تقليدياً في كثير من جوانبه فالممارسات المهنية في المدارس المصرية مازال تقليدياً في كثير من جوانبه فالممارسات المهنية في المدارس فقيرة في توظيف التكنولوجيا واستخدام مصادر التعلم المختلفة .

رابعاً : تصور مقترح لتنمية قيم مهنة التعليم لدى طلاب كليات التربية

تأسيساً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في جانبها النظري والميداني ، يقدم الباحث تصورا مقترحاً يمكن من خلاله تنمية وتدعيم القيم المهنية لدى طلاب كليات التربية .

ويشتمل هذا التصور على مسلمات ومنطلقات ، أهداف وغايات ، وسائل وإجراءات ، إمكانيات ومتطلبات .

1- مسلمات ومنطلقات

ينطلق التصور المقترح من مسلمات ومنطلقات هي :

- لا توجد مهنة من المهن بدون نظام قيمي يحكم سلوكيات اعضائها وممارساتهم .
- القيم المهنية أحد أهم مقومات مهنة التعليم .
- القيم المهنية التي يتم اكتسابها في مرحلة مبكرة من إعداد الطلاب تستقر نسبياً ويستمر تأثيرها عليه بشكل كبير طوال حياته المهنية .
- النسق القيمي للطلاب أحد المؤشرات الأساسية لتكيفه المهني ، ونجاحه في أداء أدواره ومسئولياته كمعلم .
- تكوين القيم وتنميتها ينبغي أن يتم داخل مؤسسات إعداد المعلم .
- لا يمكن تكوين القيم المهنية أو تنميتها عن طريق التلقين أو الضغط لأنها تتطلب الاختيار الحر ، وممارسة هذا الاختيار .
- تكوين القيم المهنية وتنميتها لا يمكن عزلها عن النسق القيمي السائد في مجتمعها .

2- أهداف وغايات :

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق غاية أساسية هي :

تكوين وتنمية نسق قيمي لدى طلاب كليات التربية ، ينسجم ويتلاءم مع مهنة التدريس .

وينبثق من هذه الغاية عدة أهداف مرحلية هي :

- تحديد القيم المهنية التي ينبغي إكسابها وتنميتها لطلاب كليات التربية .
- الكشف عن نسق القيم المهنية للطلاب المرشحين للالتحاق بكليات التربية .
- وضع ملامح برنامج لتكوين وتنمية قيم مهنة التعليم لدى طلاب كليات التربية خلال سنوات إعدادهم .

3- الأساليب والإجراءات :

يقترح الباحث عدداً من الأساليب والإجراءات العامة والخاصة لتحقيق أهداف التصور المقترح وهذه الأساليب والإجراءات هي :

(3-1) إجراءات عامة :

* تشكيل فريق من خبراء التربية وعلم النفس تكون مهمته :
- تحديد القيم المهنية اللازمة لطلاب كليات التربية .
- تصميم مقاييس لقياس هذه القيم لدى الطلاب خلال السنوات الأربع .
- وضع المستويات المتدرجة لقيم مهنة التعليم التي ينبغي توافرها لدى طلاب كليات التربية عند التحاقهم بالكلية وخلال كل سنة من سنوات إعدادهم .
- مراجعة القيم التي تشكل نسق القيم المهنية بصورة دورية حتى يمكن التأكد من مدى مناسبتها للتغيرات والتحديات التي تواجه المهنة .

* تغيير لوائح كليات التربية بحيث تأخذ في اعتبارها تكوين وتنمية قيم مهنة التعليم لدى الطلاب ، مرورا بأهدافها ومقرراتها والأنشطة والبرامج المرتبطة بها .

(3-2) إجراءات خاصة : وتتضمن إجراءات تتعلق بنظام القبول ، والمناخ العام بالكلية، والمناهج الدراسية ، وطرائق التدريس ، والتربية العملية ، وبطرق وأساليب التقويم ، والنقابات المهنية .

(3-2-1) بالنسبة لنظام قبول الطلاب بكليات التربية ، ففضلا عن اعتماده على مجموع الطالب في الثانوية العامة ، فإن ثمة إجراءات أساسية يجب الاعتماد عليها من هذه الإجراءات ما يلي :

- إجراء اختبارات للكشف عن اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم ، ودرجة استعدادهم للقيام بأدوارهم المستقبلية .
- تطبيق مقياس قيم مهنة التعليم على الطلاب المرشحين للالتحاق بكليات التربية، للتحقيق من توفر الحد الأدنى منها ، لاتخاذ قرار بشأن التحاقهم بالكلية أم لا ، فضلا عن وضع برامج لتنمية هذه القيم لدى الطلاب التي تقرر قبولهم بها.
- الاسترشاد بملف إنجاز الطالب بمرحلة الثانوية العامة للتعرف على الخصائص الشخصية للطلاب المرشحين للالتحاق بكليات التربية .
- تفعيل إجراءات الاختبارات الشخصية لقبول الطلاب والتخلص من شكليتها ، والاعتماد على بطاقات مقننة عند إجرائها .

(3-2-2) بالنسبة للمناخ العام بكلية التربية ، فينبغي أن تسود العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس ، وبينهم وبين الطلاب ، وبينهم وبين إدارة الكلية والإدارة العليا ، وبين الطلاب أنفسهم وبينهم جميعاً وأعضاء المجتمع المحلي خاصة مديريات وإدارات التعليم . مع حرص الجميع على الالتزام بالقيم عامة وقيم مهنة التعليم خاصة، بحيث تكون هي معيار وأساس كل سلوك يصدر عنهم وبخاصة أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، ذلك لأنه من الصعوبة بمكان –إن لم يكن من المستحيل- عزل تأثير البيئة الخارجية لكليات التربية أو المدرسة فيما يتعلق بالتنشئة الأخلاقية ، والتي تتأسس بالدرجة الأولى على نسق القيم السائد في المجتمع .

(3-2-3) وبالنسبة للمناهج الدراسية فمن أهم الإجراءات التي يجب اتخاذها ما يلي :

- إجراء دراسة تقويمية للمقررات الدراسية التخصصية والتربوية والثقافية والأنشطة الطلابية في ضوء قيم مهنة التعليم .

- إعادة تخطيط وتصميم الأنشطة الطلابية والمقررات الدراسية بحيث تتضمن أنشطة ومواقف تحقق أهدافاً قيمية محددة ترتبط ارتباطا وثيقا بمهنة التعليم .

- التحقق من درجة التكامل بين المقررات المختلفة من حيث تنميتها وتدعيمها لقيم مهنة التعليم .

- وضع مقرر دراسي خاص يدور حول قيم مهنة التعليم يتم تدريسه على مدار سنوات الإعداد الأربع يركز على الإطار النظري لنسق القيم المهنية : مفهومه ومكوناته ، وقياسها والكشف عن درجة توفرها لدى الطلاب وكيفية توعيتهم بها وتبصيرهم بمواضع القوة والضعف فيها ، وطرائق تنميتها .

-تفعيل دور الأنشطة الطلابية والأنشطة المصاحبة للمنهج في تنمية القيم المهنية خاصة عندما تتاح الفرصة للطلاب لإختيار الأنشطة المحببة لديهم وممارستها .

(3-2-4) بالنسبة لطرائق التدريس يجب الاعتماد على كل من :

* الحوار باعتباره :

- السبيل الأساسي للإقناع الذي هو قوام اكتساب أي قيمة وتدعيمها .

- أهم القيم المركزية للتربية لأنه يصل بنا إلى افتراضات حول القيم نفسها ، واختبار صحة هذه الافتراضات ومن ثم تبنى الفرد هذه القيم أو رفضها .

* التركيز على نموذج القدوة خاصة في مجال العمل حيث يستطيع الطالب عن طريق ملاحظة سلوك المقتدي به أن يتعلم كيف يصدر السلوك ، ودرجة تمسكه بالقواعد الأخلاقية والمعايير التي تنظم سلوكه المهني ، ومن ثم يتعلم كيف يسلك الطالب وفقا لها ، وضرورة التمسك بها ، ومحاكاة هذا النموذج .

* التوسل بأسلوب الوعظ والإرشاد لتوضيح الآثار التي يمكن أن تترتب علـى السلوك المهني وفق قيم المهنة والسلوك خلافا لها ، مع إعطاء تغذية مرتدة فوريـة للسلوك حينما يتم على النحو المرغوب أو غير المرغوب .

* تبني بعض الأساليب في تنمية وتغيير وتدعيم القيم بحيث يتم ذلك بشكل علمي ومخطط ومن أهم الأساليب التي ثبت نجاحها في هذا المجال ما يلي :

- أسلوب توضيح القيم .
- أسلوب تأكيد القيم .
- أسلوب السوسيودراما .
- أسلوب الاستماع إلى القصص .
- أسلوب الاتصال الاقناعي .
- المعايشة مع المجتمع المدرسي أثناء التربية العملية ومحاولة تمثـل السلوك النموذجي الذي يصدر عن المعلمين المشهود لهم بالكفاءة المهنية والأخلاقية .
- توجيه الطلاب نحو القراءات المختارة والملاحظة الذاتية وتـدوين المـذكرات والسير الذاتية والمعايشة المهنية خلال دورات ومعسكرات تقوم وتتأسـس علـى تعديل القيم المهنية وتأكيد بعضها ، وتنمية البعض الآخر .

(3-2-5) فيما يتعلق بالتربية العملية يجب الأخذ في الاعتبار تنمية قيم مهنة التعليم عنـد تصميمها وتنفيذها وهذا يقتضي ضرورة :

- اختيار أفضل المشرفين من أعضاء هيئة التدريس والموجهين والتنسيق بينهما.
- توعية كل منهما بأهم القيم المهنية التي ينبغي استهدافها ومستواها عند الطلاب المتدربين ، خاصة من حيث القوة والضعف .

- تدريب أعضاءهيئة التدريس والموجهين والمديرين على طرق وأساليب تنمية هذه القيم وتقويمها .
- إتاحة مزيد من الفرص لممارسة الطلاب لهذه القيم ومعايشتها داخل المدارس التي يتدربون فيها .

(3-2-6) فيما يتعلق بطرق وأساليب التقويم يجب وضع بعض القيم المهنية كأساس عند تقويم الطلاب وهذا يتطلب اتخاذ الإجراءات التالية :

- قياس الأبعاد المعرفية لكل قيمة من القيم المهنية .
- الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو كل قيمة من قيم النسق ، ومتابعة ذلك بصورة دورية .
- إعداد بطاقات لملاحظة سلوك الطلاب للتعرف على درجة توفر قيم مهنة التعليم لديهم من خلال ما يصدر عنهم من سلوك .
- الحرص على متابعة سلوك الطلاب وتسجيل ذلك في بطاقات الملاحظة خلال تواجد الطلاب بمدارس التربية العملية كأساس للكشف عن درجة توفر قيم المهنة لديهم .
- تكليف الطلاب بكتابة تقارير وإجراء بحوث تتعلق بقيمة أو مجموعة من القيم المكونة لنسق القيم المهنية .

(3-2-7) وبالنسبة للإجراءات المتعلقة بالنقابات المهنية والتي يمكن أن تسهم في تنمية القيم المهنية للطلاب فمن أهمها :

- عقد ندوات ومحاضرات ومؤتمرات وورش عمل بشكل منتظم تدور حول قيم وأخلاقيات مهنة التعليم .

- استغلال ما يمكن من مساحات زمنية في البرامج الإعلامية المختلفة من الصحافة والشبكة الدولية للمعلومات لبث قيم وأخلاقيات مهنة التعليم لدى معلمي المستقبل ، وعرض نماذج القدوة من المعلمين ، وتكريم الطلاب الفائقين بكليات التربية مع التركيز على البعد القيمي في سلوكهم .

4- إمكانات ومتطلبات :

يقتضي تنفيذ هذا التصور توفر عدد من الإمكانات والمتطلبات ومن أهمها ما يلي:

* جذب أفضل العناصر للالتحاق بكليات إعداد المعلمين وهذا يتطلب :

- توفير التمويل اللازم لرفع مرتبات المعلمين والمكافآت والحوافز المرتبطة بأدائهم .

- زيادة كم ونوع الخدمات المختلفة المقدمة للمعلمين سواء كانت خدمات صحية أو اجتماعية أو ترفيهية وغيرها .

- التركيز الإعلامي على النماذج الايجابية للمعلمين وغض النظر ولو قليلاً عن بعض المظاهر السلبية التي تصدر عن بعضهم بدلا من تضخيمها وتهويلها .

* ومن أهم المصادر التي يمكن الاعتماد عليها لزيادة التمويل اللازم لتنفيذ هذا التصور ما يلي :

- الزيادة المعقولة في المصروفات الدراسية على أن تخصص هذه الزيادة لرفع المستوى المادي للمعلمين .

- تحميل بعض المؤسسات الإنتاجية التي تستفيد من الخريجين قدراً ذا بال من هذا التمويل .

- قبول الهبات والأوقاف التي تخصص للإنفاق على التعليم مع ضرورة تشجيع وتوعية الأثرياء على ذلك .
- اقتطاع جزء من الضرائب العامة لصالح زيادة مرتبات المعلمين وتحسين الخدمات المقدمة لهم ولذويهم .
- الأخذ بنظام المرشد المهني في الثانوية العامة ، حتى يمكن اكتشاف من لديهم ميول ايجابية نحو مهنة التدريس وتوجيههم طبقا لذلك ، مع تقديم التوعية المناسبة لهم ولغيرهم من الطلاب عن أهمية مهنة التعليم ورسالتها وكيف أنها مهنة الأنبياء والمرسلين ، وقدر التقدير المادي والمعنوي في الدنيا ، والمثوبة العظيمة للمخلصين في الآخرة .

خامسا:المراجع

1 : المراجع العربية :

1) إبراهيم أنيس وآخرون (1985) . **المعجم الوسيط** ، الجزء (2) ، القاهرة، مجمع اللغة العربية .

2) إبراهيم حامد الأسطل ، فريال يونس الخالدي (2005) . **مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل** ، العين ، دار الكتاب الجامعي.

3) إبراهيم عصمت مطاوع (1991) . **التجديد التربوي : أوراق عربية عالمية**، القاهرة ، دار الفكر العربي .

4) أحمد إبراهيم أحمد ، جمال محمد أبو الوفا (1993) . نمط المناخ التنظيمي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساس بمحافظة القليوبية من وجهة نظر المدرسين الأوائل: **مجلة كلية التربية ببنها** ، جامعة الزقازيق، العدد (18) .

5) أحمد المهدي عبد الحليم (1991) . تعليم القيم فريضة غائبة في نظم التعليم

العربية ، **دراسات تربوية** ، المجلد (6) ، العدد (33) .

6) أحمد عابد طنطاوي (1991) . أخلاقيات مهنة التعليم كما تبدو من ميثاق شرف المعلم العربي ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة طنطا ، العدد (12 ب) .

7) أحمد محمد الشناوي (2000) . أزمة المعلم وكليات التربية : دراسة تحليلية وميدانية ، **مجلة كلية التربية بالاسماعيلية**، جامعة قناة السويس ، العدد (1) .

8) آرثر كومز (1990) . **خرافات في التربية** ، ترجمة عبد المجيد عبد التواب شيحه ، القاهرة ، عالم الكتب .

9) اعتماد علام (2001) . العولمة وقيم العمل المستحدثة لدى الشباب في المجتمع : رؤية استشرافية ، "**الندوة السنوية السابعة لقسم الاجتماع ، الشباب ومستقبل مصر**" ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، المنعقد في الفترة من (29-30) إبريل ، 2000 ، القاهرة ، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية.

10) السيد يسين (2001) . **المعلوماتية وحضارة العولمة : رؤية نقدية عربية** ، القاهرة ، دار نهضة مصر .

11) الطاهر حفيظ (2000) . وسائل الاتصال في مجال السياسات الثقافية ، **المجلة العربية للثقافة** ، السنة (19) ، العدد (39) ، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

12) أماني محمد غنيم (2007) . أنماط التنشئة الاجتماعية في الحوار مع طفل ما قبل المدرسة ، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر.

13) أمينة فارس بدران ، هيفاء راسم حوسة (2000) . **دراسات في قوانين المهنة وآدابها** ، عمان ، دار صفاء للنشر

والتوزيع.
14) أيوب موسى الكفوي (1998) . **الكليات** ، تحقيق عدنان درويش ، محمد المصري ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .
15) بلاجوفيست سيندوف (سبتمبر 1997) . نحو حكمة شاملة في صر نظم الترقيم والاتصالات ، **مستقبليات** ، المجلد (27) ، العدد (3) .
16) جابر عبد الحميد (2002) . **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس** ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
17) جامعة الأزهر (1996) . **اللائحة الداخلية لكلية التربية** .
18) جرهام هايدون (2001) . التدريس والقيم : مدخل جديد ، تلخيص وترجمة عبد الودود مكروم ، عبد الناصر زكي بسيوني ، **التربية** ، المجلد (4) ، العدد (5) ، القاهرة ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية .
19) جمال أحمد السيسي ، . على عبد الروف نصار (2004) . الحرية الأكاديمية لطلاب الجامعة في مصر : دراسة ميدانية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، السنة (19) ، العدد (1) ، كلية التربية، جامعة المنوفية .
20) -------------- ، منال فتحي سمحان (إبريل 2006) . وعي أعضاء هيئة التدريس بالقوانين المنظمة لعملهم في الجامعات المصرية، **"المؤتمر العلمي الأول ، الأمن الاجتماعي والتربية ، الواقع-التحديات- آفاق المستقبل"** ، المنعقد بكلية التربية ، بتفهنا الأشراف، جامعة الأزهر ، (17-18) ابريل.
21) جمال الدين أبو الفضل ابن منظور (1988) . **لسان العرب** ، الجزء (6) ، القاهرة ، دار المعارف .
22) جمال رجب عبد الحسيب (2003) . النشاط الصحفي في

المعاهد الثانوية الأزهرية : دراسة تقويمية ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

23) جمال محمد أبو الوفا (ديسمبر 1997) . دور المجالس الجامعية في تنمية أخلاقيات البحث العلمي : دراسة ميدانية على جامعة الزقازيق فرع بنها ، المؤتمر السنوي الرابع عشر لقسم أصول التربية **"البحث التربوي : مفاهيم أخلاقياته ، توظيفه"** ، المجلد الأول ، كلية التربية ، جامعة المنصورة، (23-24) .

24) حامد عمار (2000) . **مواجهة العولمة في التعليم والثقافة** ، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكليات .

25) حسان محمد حسان وآخرون (1998) . **أصول التربية** ، الامارات ، دار الكتاب الجامعي .

26) حسن احمد القطوي (2002) . العولمة الثقافية وأثرها على القيم العربية والإسلامية ، **مجلة شئون العصر** ، السنة (6) ، العدد (8) ، صنعاء ، المركز اليمني للدراسات الإستراتيجية .

27) حسن حسين البيلاوي وآخرون (2006) . **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد : الأسس والتطبيقات** ، عمان ، دار المشيرة للنشر والتوزيع.

28) حسن حسين البيلاوي (1997) . التعليم واحتياجات المجتمع المصري في القرن الحادي والعشرين ، **التربية المعاصرة** ، السنة (14) ، العدد (46) .

29) حسن شحاته (1998) . **النشاط المدرسي : مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه** ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.

30) حسن عبد المالك محمود، سمير حسنين بركات (2001) . العلاقة بين الفكر الإداري والسلوك القيادي لمديري مدارس التعليم العام والالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي للمعلمين،

مجلة التربية والتنمية ، السنة (9) ، العدد (22) .

31) حسين طه المحادين (2002) . **قيم العمل : دراسة سوسيولوجية في المجتمع الاردني** ، بيروت ، دار الكنوز الأدبية .

32) حسين كامل بهاء الدين (2003) . **مفترق الطرق** ، القاهرة ، دار المعارف.

33) ---------------- (1999) . **التعليم والمستقبل** ، القاهرة ، دار المعارف .

34) حسين محمد الراغب الأصفهاني (1987) . كتاب المفردات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

35) حمد فالح الرشيد (2000) . بعض العوامل المرتبطة بالقيم التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت : دراسة ميدانية ، **المجلة التربوية** ، المجلد (14) ، العدد (56) ، الكويت، مجلس النشر العلمي .

36) حمدي حسن المحروقي (2004) . دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية ، **دراسات في التعليم الجامعي** ، العدد (7)، القاهرة ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس .

37) خوسيه جواكين برونر (2001) . العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية ، ترجمة محمد البهنسي ، **مستقبليات** ، المجد (31) ، العدد (118).

38) رجب عبد الوهاب عبد اللطيف (1998) . نحو دستور أخلاقي لمهنة التعليم: دراسة ميدانية ، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** ، المجلد (2) ، العدد (1) ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

39) زكريا إبراهيم (1989) . **مشكلات فلسفية : مشكلة الحرية**، القاهرة، مكتبة مصر .

40) سامية السعيد بفاغو (1996) . أداة مقترحة للكشف عن القيم الحاكمة

للتفكير لدى طلاب الجامعة ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، العدد (32) .

41) سليمان عبد ربه محمد (1993) . تطوير كليات التربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة ، **"المؤتمر السنوي الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية"** ، ج2 ، القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، (23-25) يناير .

42) سيد أحمد عثمان (1994) . **الإثراء النفسي : دراسة في الطفولة ونمو الإنسان**، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

43) شاكر محمد فتحي وآخرون (1994) . الإعلام المعلوماتي وبعض صيغ التعليم عن بعد في عالمنا المعاصر : دراسة تحليلية مقارنة ، **دراسات تربوية** ، المجلد (9) ، الجزء (72) .

44) صالح عبد الرازق الغامدي (2007) . القيم المهنية التي يقيم من خلالها المشرف التربوي معلم المرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية : دراسة ميدانية ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

45) صالح عبد الله حميد وآخرون (2004) . **موسوعة نضرة النعيم** ، ط3، جدة ، دار الوسيلة للنشر والتوزيع .

46) صالح عطيه الغامدي (2007) . القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، دراسة ميدانية، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

47) صالح محمد أبو جادو (1998) . برنامج دي بونو لتعليم التفكير كورت (cort) من منظور التربية الإسلامية ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، السنة (22) ، العدد (2) ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

48) صفاء محمود العزيز (1995) . نحو رؤية اجتماعية للإبداع ومكوناته وشروطه التربوية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الزقازيق، الجزء (1) ، العدد (24) .

49) صلاح قنصوه (1990) **نظرية القيم في الفكر المعاصر** ، بيروت، دار التنوير للنشر والتوزيع .

50) ضياء الدين زاهر (1995) . القيم والمستقبل : دعوة للتأمل ، **مستقبل التربية العربية** ، المجلد (1) ، العدد (2) ، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية ، الإسكندرية ، المكتب العربي الحديث .

51) ---------------- (1996) . **القيم في العملية التربوية** ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربي .

52) طارق عبد الرؤوف عامر (2004) . تصور مقترح لتطوير كلية التربية ، جامعة الأزهر في ضوء احتياجات المجتمع وتحديات المستقبل ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر

53) عاطف بدر أبو زينة ، محمد عبد الحميد (1996) . تصوّر مستقبلي للتجديد التربوي المعاصر بالتعليم الثانوي العام في ضوء المتغيرات المجتمعية والاتجاهات العالمية ، **التربية** ، العدد (59) ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

54) عبد التواب عبد اللاه عبد التواب (1987) . الهرم القيمي لطلاب كلية التربية وعلاقته بمهنة التدريس ، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** ، المجلد (1) ، العدد (2) ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

55) عبد الخالق عبد الله (1999) . العولمة : جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها ، **سلسلة عالم الفكر** ، الجزء (28) ، العدد (2) ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة

والفنون والآداب .

56) عبد الرحمن النحلاوي (2000) . **التربية بالحوار : من أساليب التربية الإسلامية**، دمشق ، دار الفكر .

57) عبد الستار الهيتي (2004) . الحوار : الذات والأخر ، تقديم عمر عبيد حسنة ، **كتاب الأمة** ، السنة (24) ، العدد (99) .

58) عبد العزيز الحر (2001) . **مدرسة المستقبل** ، قطر ، مطابع الدوحة الحديثة .

59) عبد العزيز الغانم (1990) . أخلاقيات مهنة التعليم : معايير لضبط سلوك المعلمين ، **مجلة الخليج والجزيرة العربية** ، السنة(16) ، العدد (62) .

60) عبد العزيز عبد الله السنبل (2003) . **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .

61) عبد الفتاح جودة السيد (2005) . تصور مقترح لدور كليات التربية في تكوين أخلاقيات مهنة التدريس لدى طلابها في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

62) عبد اللطيف محمد خليفة (1992) . **ارتقاء القيم : دراسة نفسية** ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (160) ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

63) عبد الله إبراهيم (2001) . **الحداثة والعولمة وقيم المجتمع التقليدي** ، الكتاب السنوي الثالث "القيم والتعليم" ، بيروت ، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية .

64) عبد المجيد عبد التواب شيحة (1988) . كفاءة جامعة المنوفية : دراسة لمدى تحقيق الجامعة لأهداف التعليم العالي ، مجلة

كلية التربية، جامعة المنوفية ، السنة (3) ، العدد (3) ، الجزء (1) .

65) عصام الدين هلال (1987) . بناء مقياس لقيم مهنة التعليم لخريجي المرحلة المتوسطة بسلطنة عمان قبل تسلمهم أعمالهم ، **مجلة التربية** ، العدد (5) ، كلية التربية، جامعة طنطا .

66) عفاف محمد توفيق زهو (2003) . دور كلية التربية في تنمية قيم العمل لدى طلابها ، **مستقبل التربية العربية** ، المجلد التاسع ، العدد الثلاثون ، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .

67) على إبراهيم الدسوقي ، ميادة فوزي الباسل (1995) . القيم السائدة لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها بمستوى مؤهلاتهن ، **التربية** ، العدد (50) ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

68) على عبد الرؤوف نصار (2001) . معوقات أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية : دراسة ميدانية ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية، جامعة الأزهر .

69) فتحي درويش عشيبة ، على عبد الرؤوف نصار (2003) . دور المدرسة الثانوية العامة في إعداد الطلاب لمجتمع المعلوماتية: الواقع وسبل التفعيل ، **مجلة كلية التربية بالزقازيق** ، العدد (45) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

70) فكري حسن ريان (1995) . **النشاط المدرسي : أسسه، أهدافه، تطبيقاته** ، ط5 ، القاهرة ، عالم الكتب .

71) فورست باركاي ، بفيرلي ستانفورد (2005) . **مهنة التعليم : المؤثرات على حياة المعلمين المهنية** ، ترجمة ميسون يونس عبد

الله ، مراجعة محمد طالب السيد سليمان ، غـزة ، دار الكتاب الجامعي .

72) فيصل الراوي طايع (1989) . القيم الأخلاقية لدى المعلمين : دراسة ميدانية، **المجلة التربوية** ، كلية التربية بسوهاج ، العدد (4) .

73) فيليب هوجز (1997) . التعلم والعمل ، جوار بين عالمين ، ترجمة فهمي عبد الكريم ، **مستقبليات** ، المجلد (27) ، العدد (101) .

74) ل.جاي (1993) . **مهارات البحث التربوي** ، تعريب جابر بد الحميد جابر ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

75) لمياء محمد أحمد (2002) . **العولمة ورسالة الجامعة : رؤية مستقبلية** ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

76) مجمع اللغة العربية : **المعجم الوجيز** ، القاهرة ، دار التحرير للطباعة والنشر، 1995.

77) محسن أحمد الخضيري (2000) . **العولمة : مقدمة في فكر واقتصاد وإدارة عصر اللادولة** ، القاهرة ، مجموعة النيل العربية .

78) محمد إبراهيم أبو خليل (2006) . التعليم وغرس الهوية القومية بين التحديات وتعميق الأزمة ، **مجلة التربية والمجتمع**، المجلد (1) ، العدد (2) ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس .

79) محمد أبو بكر عبد القادر الرازي (1981) . **مختار الصحاح** ، تحقيق محمود خاطر ، بيروت ، مكتبة لبنان .

80) محمد أحمد العدوي ، حمدي حسن عبد الحميد (2001) . الأصول الاقتصادية الاجتماعية لمعلمي المستقبل : دراسة ميدانية مقارنة مع طلاب بعض المهن الأخرى ، **مجلة كلية التربية بالزقازيق** ، العدد (38) .

81) محمد أحمد عبد المقصود (2007) . دور الخدمات الطلابية بجامعة الأزهر في تحقيق أهداف الجامعة : دراسة ميدانية ، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

82) محمد الصيلحي سالم وآخرون (1996) . دراسة تقويمية للمقررات التربوية بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء مبادئ التربية المستمرة ، **التربية** ، العدد (58) ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

83) محمد صابر سليم (1984 يناير) . **مشكلات إعداد المعلم وطرق علاجها** ، "ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي" ، الدوحة ، قطر، (7–9) .
نقلا عن : عبد التواب عبد اللاه عبد التواب (1987) . الهرم القيمي لطلاب كلية التربية وعلاقته بمهنة التدريس: دراسة ميدانية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنيا ، المجلد (1) ، العدد (2) .

84) محمد عبد البديع (1994) . **رؤية سسيولوجية لبعض الملامح الجديدة للجريمة الاقتصادية في المجتمع المصري**، القاهرة ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية .

85) محمد عبد الخالق مدبولي (2002) . **التنمية المهنية للمعلمين : الاتجاهات المعاصرة – المداخل– الاستراتيجيات** ، العين ، الامارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي .

86) محمد عبد الرازق إبراهيم (1999) . تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي العام بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق، فرع بنها .

87) محمد عبد الله دراز (1984) . **دستور الأخلاق في القرآن** ، القاهرة ، المكتب الفني للنشر .

88) محمد على نصر (1999) . إعداد المعلم وتدريبه بين العولمة والهوية القومية ، كتاب المؤتمر السنوي الحادي عشر "**العولمة ومناهج التعليم**" ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

89) محمد عوض عبد السلام (ديسمبر 1997) . تقييم تطبيق نظام الفصلين الدراسيين في كلية التربية جامعة الإسكندرية دراسة ميدانية في علم الاجتماع التربوي ، المؤتمر القومي السنوي الرابع لمركز تطوير التعليم الجامعي ، **تطوير المناهج في الجامعات : رؤية مستقبلية**" ، المنعقد في كلية التربية ، جامعة عين شمس ، في الفترة من 16 – 18 .

90) محمد فتحي موسى (2006 أ) . **التربية وحقوق الإنسان في الإسلام**، الإسكندرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع .

91) محمد فتحي موسى (2006 ب) . قيم الحوار لدى طلاب كليات التربية جامعة الأزهر : دراسة ميدانية ، "المؤتمر العلمي الأول : **الأمن الاجتماعي والتربية**" المنعقد بكلية التربية ، بتفهنا الأشراف ، جامعة الأزهر ، (17-18) ابريل .

92) محمد لبيب النجيحي (1984) . **التربية أصولها الفلسفية والنظرية** ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1984 .

93) محمد محمد طاهر الحاقاني (1987) . **علم الأخلاق : النظرية والتطبيق** ، بيروت ، دار ومكتبة الهلال .

94) محمد محمد عبد الحليم (1995) . أخلاقيات مهنة التدريس : دراسة على معلمي المرحلة الثانوية العامة ، **دراسات تربوية** ، المجلد(10) ، العدد (80) .

95) محمد محمود حسني (سبتمبر 1991) . الهوية المهنية لطلاب السنة الرابعة بكلية التربية ، جامعة الأزهر ، "المؤتمر السنوي الثامن لقسم أصول التربية ، "**الأداء الجامعي بكليات التربية ، الواقع والطموح**" ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، (7-9) .

96) محمد نبيل نوفل (سبتمبر/ديسمبر1990) . تأملات في فلسفة التعليم الجامعي العربي ، **مجلة التربية الجديدة** ، العدد

(51)، السنة (17) .

97) محمد وجيه الصاوي (1995) . الابداع في كتبات زكي نجيب محمود ، دراسة تحليلية ، **مستقبل التربية العربية** ، العدد الأول .

98) محمد يحيى ناصف (1995) . القيم المرتبطة بمهنة التدريس لدى معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بمحافظة الشرقية ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

99) محمود عز الدين عبد الهادي ، أحمد الضوي سعد (1994) . التربية العملية في كلية التربية جامعة الأزهر : الواقع والمستقبل، دراسة مستقبلية ، **التربية** ، العدد (47)، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

100) محمود قمبر (1992) . **التربية وترقية المجتمع** ، القاهرة ، دار سعاد الصباح .

101) محمود مصطفى محمد إبراهيم (2004) . قيم مهنة المعلم في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع المصر المعاصر ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

102) مرزوق تنباك وآخرون (2001) . **موسوعة القيم ومكارم الأخلاق العربية والإسلامية** ، الجزء (24) ، الرياض ، دار رواح للنشر والتوزيع .

103) مصطفى عبد السميع محمد ، سهير محمد حوالة (2005) ، **إعداد المعلم: تنميته وتدريبه** ، القاهرة ، دار الفكر .

104) منال عبد الخالق جاب الله (2003) . صراع الدور وأخلاقيات التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية في مصر في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية ، **مجلة كلية التربية ببنها** ، جامعة الزقازيق ، العدد (40) .

105) مهنى محمد إبراهيم غنايم (1991) . الإعداد المهني للمعلم بكليات

التربية : الواقع والمستقبل المؤتمر السنوي الثامن لقسم أصول التربية "الأداء الجامعي في كليات التربية : الواقع والطموح" ، المجلد الأول ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، (7-9) يناير .

106) ميريام بن بيريز (2000) . المهنية في مجال التدريس : عندما يتغير النظام التدريسي فهل يمكن أن يتوارى دور المعلم ؟ ترجمة سناء سيد مسعود ، مستقبليات ، المجلد (30) ، العدد (2) ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو .

107) نبيل السمالوطي (2004) : التنمية ومجتمع المعلومات في العالم العربي، سلسلة دراسات إسلامية ، العدد (112) ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية .

108) نبيل عبد الهادي ، عبد العزيز أبو حشيش ، خالد عبد الكريم بشندي (2003) . مهارات في اللغة والتفكير ، عمان ، دار الميسرة للنشر والتوزيع

109) نبيل علي (1999) . العرب وعصر المعلومات ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

110) ـــــــــــ (2001) . الثقافة العربية وعصر المعلومات ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (265) ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب .

111) هادية محمد أبوكليلة (1989) . دراسة لآراء طلاب كليات التربية في إعدادهم، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، المجلد (1)، العدد (10) .

112) هاشم فتح الله عبد الرحمن (1992) . دور كليات التربية في تنمية وتدعيم بعض القيم لدى طلابها : دراسة ميدانية بكلية التربية بالمنيا ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

113) هنـاء شـحات السـيد حجازي (2006) . القيم المهنية السائدة لدى معلمي التعليم الابتدائي في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة: دراسة تقويمية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بنها .

114) وضـيئة أبـو سـعدة (1991/1990) . المسئوليات التربوية لمعلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، دراسات تربوية ، المجلد (6) ، الجزء (31) ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة .

115) يوسـف سـيد محمـود (1990) . **تغير قيم طلاب الجامعة : التغير القيمي لدى طلاب الجامعة خلال ثلاثين عاماً : دراسة ميدانية** ، القاهرة ، عالم الكتب .

116) ------------- (1997) . قيم العمل لـدى الـشابات ومحـددات مشاركتهن في تنمية المجتمعات العمرانية الحديثة ، **التربية المعاصرة**، السنة (14) ، العـدد (46) ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة .

117) الهيئة القوميـة لـضمان جودة التعليم والاعتماد ، (2008) . **وثيقة معايير اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية .**

ثانياً : المراجع الأجنبية :

118) Abu-saad, I & Isralowitz, R (1997). Gender as a Determinant of Work Values Among University Students in Israel, **Journal of Social Psychology**, vol.137 .

119) Abu-saad, I (2003) . The Work Values of Arab Teachers in Israel in A multicultural Context, **Journal of Beliefs & Values**, Vol. 24, No.1 .

120) Armstrong, D et al (1991) . **Education an Introduction,** New York, Macmillan Publishing Co. Inc .

121) Belisle, C **The Teacher as Leader:Transformational Leadership and the Professional Teacher or Teacher Librarian**, School Libraries in

Canada on line, Issn, 1710- 8535 .

122) Benninga, J (2003). Moral and Ethical Issues in Teacher Education, Eric Digest, **ED(482699).**

123) Bord, A . The Effective Teacher, in Ward, S (Edt). (2004) **Education Studies**: a Student's Guide, New York, RoutledgeFalmer .

124) Bradley, G; Lim, D Relevance and Quality of Universities, Community Service: A Study of Griffth University, **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Vol. 22, No. 2, PP. 197-210 .

125) Carr, D 2006 . **Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching**, Oxford Review of Education,Vol. 32, No.2 .

126) Carr, D (2000). **Professionalism and Ethics in Teaching, Routledge Professional Ethics Series**, London, Routledge .

127) Ching, K et al (2002) . The Teacher's Role in Supporting a Learner-Centered Learning Environment: Voices from a Group of Part Time Postgraduate Students in Hong Kong, **INT.J.Lifelong Education**, vol.21, No.5 .

128) Crabtree, S & Baba, I (2001). Islamic Perspectives in Social Work Education: Implications for Teaching and Practice, **Social Work Education**, vol.20, No.4.

129) Crowther, J (1995). **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**, 5th Edition, Oxford University Press, UK.

130) Dahlen, M (2007) . Job Values, Gender and Profession: a Comparative Study of Transition from School to Work, **Journal of Education & Work**, vol.20, No.2 .

131) Daun, H **Education Restructuring in the Context**

(2002) **of Globalization and National Policy**, New York, Routledgefalemer .

132) Drummond, R & Stoddard, A (1990). Work Values of Pre Service and in Service Teachers and Education, Paper Presented at Annual Conference of the Eustem Educational Research Association Clear Water, **ED(319721)** .

133) Duffy, R & Sedlacek, W (2007). The Work Values of First Year College Students: Exploring Group Differences, **The Career Development Quarterly**, Vol. 55.

134) Elizur, D & Sagie, A (1999). Facts of Personal Values: a Structural Analysis of Life and Work Values, **Applied Psychology: An International Review**, vol.49, No.1.

135) Fitzharris, L et al (2008). Teacher Knowledge Matters in Supporting Young Readers, **The Reading Teacher,** Vol.61, No.5.

136) Flynn, H (2003). Self-Esteem Theory and Measurement: a Critical Review, Third Space, Vol.3, No.1, Available at **WWW.third space.Calarticles/kohlflyn.htm** .

137) Frieze, I et al (2006). Work Values and Their Effect on Work Behavior and Work Outcomes in Female and Male Managers, **Journal of Sex Roles**, Vol. 54, No.1-2 .

138) Guralnik, D (1988). **Webster's New World Dictionary Oxford,** Second Concise Edition, New Delhi, IBL Publishing Co.

139) Halat, E (2008) : A good Teaching Technique: Web Quests, **The Cleaning House**, Vol.81, No.3.

140) Halstead, J & Taylor, M (1996). **Values in Education and Education in Values**, London, Falmer Press

141) Hamman, D (2005) The Role of the Generations in

& Hendricks, C Identity Formation: Erikson Speaks to Teachers of Adolescents, **Identity Formation,** vol.79, No.2 .

142) Hammond, L etal (2005) Educational Goals and Purposes: Developing a curricular Vision for Teaching in Hammond, L Bransford, J (Edts), **Preparing Teacher for a Changing World: What Teachers Should Learn and be Able to do**, San Fransisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint .

143) Hanks, P (ed) (1989). **Encyclopedia World Dictionary**, The Hamlyn Publishing Group Limited, London, Random House Inc .

144) Hargreaves, A & Goodson, I .Teachers Professional Lives:Aspirations and Actualities, in: Hargreaves, A & Goodson, I (Eds) (1996), **Teacher's Professional Lives**, London, Falmer Press.

145) Haynes, D (1999). A Theoretical Integrative Frame Work for Teaching Professional Social Work Values, **Journal of Social Work Education**, vol.35, No.1.

146) Helterbran, V (2008). Professionalism: Teachers Taking the Reins, **The Clearing House**, Vol. 81, No.3.

147) Horowitz, I & Bordens, K (1986). **Social Psychology**, California, May field Publishing.

148) Hoyle, E .Teachers as Professionals in Anderson. L, (1996) **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**, 4th Edition, New York, Library of Congress Cataloging in Publication Data .

149) Johnson, M (2001). Job Values in The Young Adult Transition: Change and Stability with Age, **Social Psychology Quarterly**, Vol.64,

No.4.
150) Knezevic, M & ovsenik, M (2001). Work Values of Students and Their Success in Studying at the Study Centre for Social Work in Zagreb, Croatia, **Journal of Sociology and Social Welfare**, Vol.XXVIII, No.2
151) Lepage P et al (2005). Classroom Management, in Hammond, L, Bransford, J (Edts), **Preparing Teacher for a Changing World: What Teachers Should Learn and be Able to do**, San Fransisco, Jossey-Bass, A Wiley Imprint .
152) Lieberman, A & Miller, L (2001). **Teacher's Caught in The Action**, New York, Teachers College, Columbia University.
153) Moorc, N (1997-1998). **The Information Society**, World Information Report, Paris, Unesco .
154) Muijs, D et al (2005). Making the Case for Differentiated Teacher Effectiveness: An Overview of Research in Four Key Areas, **School Effectiveness and School Improvement**, Vol.16. No.1.
155) Murray, H et al (1990). Teacher Personality Traits and Student Instructional Ratings in Six Types of University Courses, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 82, No.2.
156) Perrone, R et al (2001). Gender and Ethnic Differences in Career Dal Attainment, **The Career Development Quarterly**, Vol.50.
157) Phelps, P (2008). Helping Teachers Become Leadrers, **The Clearing House**, Vol.81, No.3 .
158) Roe, R & Ester, P (1999). Values and Work: Empirical Findings and Theoretical Perspective, **Applied Psychology: An International**

Review, Vol. 48, No.1.

159) Rognstad, M & Olaf, A (2007). Change in Career Aspiration and Job Values from Study time to Working life, **Journal of Nursing Management**, Vol.15, No.4 .

160) Ros, M (1999). Basic Individual Values, Work Values, and The Meaning of Work, **Applied Psychology: an International Review**, Vol. 48, No.1.

161) Ryan, J (2002). Work Values and Organizational Citizen Ship Behaviors: Values that Work for Employers and Organizations, **Journal of Business and Psychology**. Vol.17, No.1.

162) Schwartz, S (1999). A theory of Cultural Values and Some Implications for Work, **Applied Psychology: an International Review**, Vol. 48, No.1.

163) Shaw, T & Duys, D (2005). Work Values of Mortuary Science Students, **The Career Development Quarterly**, Vol.53.

164) Stanulis, N & manning, B (2002). The Teacher's Role in Creating a Positive Verbal and Nonverbal Environment in The Early Childhood Classroom, **Early Childhood Education Journal**, Vol.30. No.1.

165) Tooth, G (2006). What "Old Values"?, Community Care, **Academic Search Premier**, No. 1650.

166) University of Minnesota (2007). Values Assessment, Available at **www.rci.rutgers.edu**.

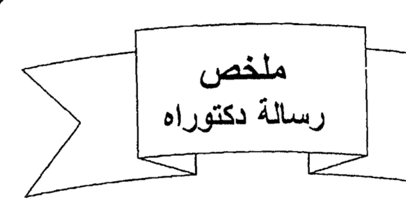
167) Waters, M et al (1988). High and Low Faculty Evaluation: Descriptions by Student, **Teaching of Psychology**, Vol.19, No.4 .

168) Wobb, R & (2002) The Social Work Dimension of The

Valliamy, G — Primary Teacher's Role, **Research Papers in Education**, Vol.17, No.2 .

169) York, C — (1999). **Concise Dictionary & The Saurvs**, Lebanon, Harper Collins Publishers .

170) Zhimin, C — (1997). Universality and Uniqueness of Teacher Educational Value Orientations: A Cross-Cultural Comparison Between USA and China, **Journal of Research and Development in Education**, Vol.30, No.133 .



تفعيل دور الجامعات الخاصة في مصر في ضوء احتياجات سوق العمل المصري

الطالبة/ عفاف سيد على محمد

جامعة بني سويف

كلية التربية ٢٠٠٧

رسالة دكتوراه في التربية



تفعيل دور الجامعات الخاصة في مصر

في ضوء احتياجات سوق العمل المصري*

عفاف سيد علي محمد

تمهيد

تعد الجامعة من أهم المؤسسات التعليمية في المجتمع، وذلك لما تحمله من مسئولية تخريج أفراد ذوى دور مؤثر وفعال في الحاضر والمستقبل في شتي المجالات الحياة، وعي الرغم من أهمية التعليم الجامعي ودعوة الدول المتقدمة إلي التوسع فيه فقد تقف الظروف الاقتصادية لمصر حائلا في سبيل تحقيق التوسع في هذا النوع من التعليم، فلم يعد لديهم موارد مالية كافية للإنفاق علي التعليم الجامعي الحكومي خاصة إذا كان الهدف تقديم تعليم علي درجة عالية من الجودة، ومن ثم صار من الضروري أن يتحمل رجال الأعمال والمجتمع المدني بوجه عام بعض المسئولية إنشاء مؤسسات خاصة للتعليم الجامعي وإدارتها والإنفاق عليها.

ويمكن القول أن التعليم الجامعي يمثل أهمية عظمي في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأنه الوسيلة الفعالة في تنمية الموارد البشرية، والتي تعتبر العمل الحاسم في

* الإشراف: أ.د. محمد عبد الحميد محمد – د. عبد المنعم محمد محمد
كلية التربية – جامعة بني سويف – 2007.

تقدم المجتمعات، إذا تقع علي مؤسساته المسئولة الرئيسية في تزويد الأفراد بالمعرفة المتقدمة، والمهارات المطلوبة لمواقع المسئولية شتى قطاعات الإنتاج.

أولا: مشكلة الدراسة

وقد سبقت العديد من الدول مصر في إنشاء الجامعات الخاصة سواء كانت هذه الدول عربية أو غير عربية، وقد تضاربت الآراء حول تأييد ومعارضة الجامعات الخاصة، فهناك من يؤيد قيامها وانتشارها لتعميم التعليم الجامعي، وهناك من يعارض انتشارها لما فيها من تهديد لمبدأ تكافؤ الرص التعليمية، بالإضافة إلى جعل العامل المادي محورا أساسيا للتمايز بين أفراد المجتمع، مما يعيد عدم المساواة الاجتماعية، وهذا يعني أن قيادة المجتمع المصري مستقبلا ستكون لفئة تفتقد كثيرا من مقومات القيادة، وأيضا تتاح للفرصة لتدخل التمويل الأجنبي الذي يمثل خطورة علي الأمن القومي.

وقد تم صدور التشريع الخاص بإنشاء الجامعات وهو قانون (101) لسنة (1992)، وقد تم إنشاء أربع جامعات خاصة وهي (جامعة 6 أكتوبر، جامعة مصر الدولية، جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة والآداب)، وقد نص القانون علي أن التمويل سيكون من رؤوس أموال وطنية أجنبية علي أن تكون أغلبية رأس المال للمصريين، بالإضافة إلي المصروفات المقرر علي الطلاب والهبات والتبرعات والمنح، وإيرادات المشروعات التعليمية، والمقابل المادي للخدمات المقدمة لجهات تعليمية أو إنتاجية وخدمات بحثية.

علي الرغم من قيام الجامعات الخاصة بمصر منذ 1997/96، وتحديد أهداف ووظائف لها لتوفير نوعية معينة من الخريجين للسوق المصري، إلا أنه لم يتم دراسة دورها تبعا لاحتياجات سوق العمل المصري والإطلاع علي خبرات بعض الدول المتقدمة في التعليم الجامعي الخاص، ومن ثم تحاول الدراسة القيام بهذا الهدف وذلك من خلال السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن تفعيل دور الجامعات الخاصة في مصر في ضوء احتياجات سوق العمل المصري والخبرات العالمية المعاصرة؟ ويتفرع منه عدة أسئلة فرعية:

1- ما متغيرات التي أدت إلي إنشاء الجامعات الخاصة في مصر وتداعيتها؟
2- ما واقع منظومة الجامعات الخاصة في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؟
3- ما واقع سوق العمل المصري واحتياجاته من التعليم الجامعي الخاص؟
4- كيف يمكن تفعيل دور الجامعات الخاصة في مصر في ضوء احتياجات سوق العمل المصري؟
5- هل تختلف متطلبات تفعيل دور الجامعات الخاصة باختلاف متغيرات النوع، والدرجة الوظيفية، قطاع الأعمال؟
6- ما التصور المقترح لتفعيل دور الجامعات الخاصة في مصر في ضوء احتياجات سوق العمل المصري والخبرات العالمية المعاصرة؟

ثانيا: أهمية الدراسة

إن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تساعد المسئولين عن الجامعات الخاصة، ومتخذي القرار في وضع بدائل وحلول لما يمكن إن ظهر من مشكلات في ضوء ما تسفر عنه

الدراسة واحتياجات سوق العمل المصري، وفي ضوء الخبـرات العالميـة المعاصـرة، ويمكن الاستفادة من نتائجها في رصد مؤشرات كفاءة الجامعات الخاصة، وتوفير إطـار متكامل لفحص حركة المخرجات الجامعية إلي سوق العمل، وترشـيد سياسـات القبـول وتطوير الخطط والبرامج الدراسية.

ثالثا: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلي ما يلي:

1- الوقوف علي المتغيرات التي أدت إلي إنشاء الجامعات الخاص في مصر.

2- دراسة الوضع الحالي لمنظومة الجامعات الخاصة في ضوء الاتجاهات العالميـة المعاصرة.

3- الوقوف علي واقع واحتياجات سوق العمل المصري من التعليم الجامعي الخاص.

4- الكشف عن آراء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية والخاصة وقطاعات سوق العمل حول متطلبات تفعيل دور تلك الجامعات، وربطها باحتياجات سـوق العمل.

5- وضع تصور مقترح للجامعات الخاصة بمصر في ضوء احتياجات سوق العمل المصري والاتجاهات العالمية المعاصرة.

رابعا: منهجي الدراسة:

تتناول الدراسة هنا عرضا للمنهج والأداة والعينة: حيـث اسـتخدمت الدراسـة المنهج ألوصفي الذي يعتمد علي جمع المعلومات والبيانات والحقائق، كما يهـتم بتحديـد

الممارسات السائدة والتعرف علي الاتجاهات عند كل من الأفراد والجامعات، وعلي الرغم من أهمية جمع البيانات، حيث أنها من الممارسات الشائعة في المنهج الوصفي، إلا أنها – جمع البيانات – لا تمثل جوهر عملية البحث الوصفي، حيث لا تكتمل هذه العملية إلا بتنظيم هذه البيانات وتحليلها واستخراج دلالتها بالنسبة لموضوع البحث حيث استغل الاستبيان كأداة لجمع معلوماتها طبقت علي عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية والخاصة، وقطاعات العمل المختلفة وكان قوامها (438) فردا.

كما استخدمت الدراسة مدخل النظم System Approach لدراسة منظومة الجامعات الخاصة في مصر، حيث ينظر مدخل النظم إلي النظام التعليمي علي أنه منظومة تتكون من عدة أجزاء متفاعلة عضويا وترتبط بالنظام المجتمع وبينها علاقات تأثيرية متبادل، واستخدمته الدراسة لتحليل واقع منظومة الجامعات الخاصة في مصر من حيث مدخلاتها وعمليات ومخرجاتها للوصول إلي تصور مقترح بشأن تفعيلها.

وتم تطبيق "مدخل النظم" وفقا للخطوات التالية:

1- تحديد المشكلة.
2- تحديد النظم الفرعية.
3- تحديد الأهداف.
4- البدائل.
5- اختيار البديل المناسب.
6- إجراءات التطبيق.

خامسا: حدود الدراسة

1- **حدود مكانية:** اقتصرت الدراسة علي أربعة جامعات خاصة هي: جامعة أكتوبر للعلوم الدينية والآداب، جامعة 6 أكتوبر، جامعة مصر الدولية، جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، نظرا لتخريجها دفعات دخلت سوق العمل.

2- حدود بشرية: طبقت الدراسة علي أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الحكومية، وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات الخاصة، ستة منم قطاعات العمل المختلفة وهي (قطاع تعليم دون جامعي - قطاع طبي - زراعي - صناعي - إعلام - تجاري).

3- حدود زمنية: طبقت الدراسة الميدانية في العام الجامعي 2005/2004.

سادسا:المعالجة الإحصائية:

1- تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) حيث استخدمته الدراسة خلال

أ- المتوسط الحسابي.

ب-لوزن النسبي.

ج- اختبار "ت"T-Test.

د- النسبة الفائية.

ه- اختبار توكي.

2-الدرجة الحيادية.

سابعا: أهم نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلي مجموع من النتائج التي يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- محور الأهداف ومدي تحقيقها.

1- أفاد أفراد العينة بصورة مجملة بأن الجامعات الخاصة لا تحقق الأهداف المنوط بها، وأن أقل الأهداف تتحققا ما يلي:

- الابتعاد عن الربحي كهدف أساسي لها.
- أداء الخدمات البحثية

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث حول، محور تحقيق أهداف الجامعات الخاصة وذلك لصالح الإناث.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب متغير الدرجة الوظيفي (أستاذ – أستاذ مساعد – مدرس – غير حاصل علي الدكتوراه) علي محور تحقق أهداف الجامعات الخاصة.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حسب متغير القطاع (جامعات حكومية – جامعات خاصة – تعليم دون جامعي – قطاع طبي – قطاع زراعي – قطاع صناعي – قطاع إعلام – قطاع تجاري) علي محور تحقق الأهداف، وأن هذه الفروق كانت بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية والجامعات الخاصة، إضافة إلي وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة وفئة القطاع الزراعي، والقطاع التجاري لصالح الجامعات الخاصة.

ب- محور متطلبات تفعيل الأهداف.

1- أفاد أفرد العينة بصورة مجملة بأن هناك مجموعة من المتطلبات تعد مهمة لتفعيل أهداف الجامعات الخاصة، وأن أكثر العبارات أهمية من وجهة نظرهم، ما يلي:

- الموازنة بين الأعداد التي يتم قبولهم بكل تخصص والاحتياجات المتوقعة لسوق العمل.
- توجيه وإرشاد الطلاب للالتحاق بالتخصصات المطلوب في سوق العمل.
- إعداد خريجين قادرين علي مواكبة تطورات المستقبل.
- تخصص تكنولوجيا استخدام وتوفير المياه.
- تخصص ومراقبة الجودة.
- التوجه نحو إدارة الجودة الشامل.

- إنشاء مراكز التدريب والتعليم المستمر.
- الاهتمام ببرامج التدريب المستمر للخريجين.
- العمل علي تحقيق أعلي جودة بأقل تكلفة ممكنة.
- ربط البحث العملي بالواقع الحياة والتنمية.
- توجيه البحوث الجامعية لحل مشكلات الخريجين في سوق العمل.
- إعداد دورات تدريبية لمن يرغبون الترقي لوظيفية أعلي.
- إشراك أعضاء هيئة التدريس بكل كلية في مجالس الأقسام.
- توفير الإمكانيات ومعامل لإجراء البحوث العلمية.
- توفير مستشفيات للتدريب.

2- وجود الفروق ذات دلالة إحصائية في استجابات كل من الذكور والإناثمن أفراد العينة حول محور أهمية متطلبات تفعيل الأهداف الجماعات الخاصة وذلك في جانب سياسة القبول، وخدمة المجتمع لصالح الذكور.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد حسب متغير الدرجة الوظيفية علي محور أهمية المتطلبات لتفعيل أهداف الجامعات الخاصة وذلك في جانب سياسة القبول.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات بين أفراد العينة حسب متغير القطاع وذلك في جانب سياسة القبول، وأن هذه الفروق كانت بين قطاع الجامعات الخاصة وقطاع التعليم دون الجامعي لصالح قطاع التعليم دون الجامعي.

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد حسب متغير (النوع، الدرجة، الوظيفة، قطاع الأعمال) حول محور أهمية متطلبات التفعيل وذلك في جانب المناهج، وجانب الغدارة والتمويل، وجانب البحث العلمي.

6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد حسب متغير الدرجة الوظيفية علي محور أهمية المتطلبات لتفعيل، وذلك من جانب التخصصات.

7- وجود الفروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد حسب متغير القطاع حول مدي أهمية متطلبات التفعيل وذلك من جانب التخصصات، وأن هذه الفروق بين قطاع الإعلام والقطاع التجاري لصالح قطاع الإعلام.

8- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد حسب متغير النوع حول مدي أهمية متطلبات التفعيل وذلك من جانب أعضاء هيئة التدريس.

9- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد حسب متغير النوع حول مدي أهمية متطلبات التفعيل وذلك من جانب أعضاء هيئة التدريس.

10- وجود الفروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد حسب متغير الدرجة الوظيفية حول مدي أهمية متطلبات التفعيل وذلك من جانب أعضاء هيئة التدريس، وأن هذه الفروق كانت بين المدرسين وغير الحاصلين علي الدكتوراه لصالح الغير حاصلين علي الدكتوراه.

11- وجود الفروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد حسب متغير القطاع حول مدي أهمية متطلبات التفعيل وذلك من جانب أعضاء هيئة التدريس، وأن هذه الفروق كانت بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية والقطاع الصناعي لصالح الجامعات الحكومية، بالإضافة إلي وجود الفروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الخاصة والقطاع الصناعي، وأن هذه الفروق لصالح الجامعات الحكومية.

12- وجود الفروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد حسب متغير النوع حول مدي أهمية متطلبات التفعيل وذلك من جانب الإمكانيات والتجهيزات، وأن هذه الفروق لصالح الإناث.

ج- معوقات تحقيق الأهداف.

1- أفاد أفراد العينة بصورة مجملة بوجود مجموعة معوقات تحول دون تحقيق الجماعات الخاصة لأهدافها، ومن أهم تلك المعوقات ما يلي:

- عدم وضوح متطلبات سوق العمل من منظور الجامعات الخاصة.
- وجود بعض الكليات التي لم تعتمد شهادتها رغم وجودها في قانون الإنشاء.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد حسب متغير النوع، ومتغير الدرجة الوظيفية حول محور وجود معوقات تحول دون بتحقيق الجامعات الخاصة لأهدافها.

3- وجود الفروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد حسب متغير قطاع العمل حول محور وجود معوقات تحول دون تحقيق الجامعات الخاصة لأهدافها، وأن هذه الفروق كانت بين أعضاء التدريس بالجماعات الحكومية، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة لصالح الجامعات الحكومية، كما وجدت فروق بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاص، والقطاع الزراعي لصالح القطاع الزراعي.

Contents

Thasis and Desertations

Contents

All Correspondence Should Be Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of Arab Education, to The Folling Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel: 4853654 M. 0123911536

E_ Mail: dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 15

No.57

April 2009

Published by:
Arab Center For Education and Development (ACED)

With :
-Faculty of Education
Ain shams University
-Arab bureau of Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع IBM
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري– على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالي :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه. .

الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

FUTURE OF ARAB EDUCATION



Journal of Strategic & Innovation Research Arab Education & Human Development

- Modern Techniques and their Role in Distance Education.

Dr. Mohamed Ebrahim Rashed

- Towards a Feminist Philosophy to offset the Patriarchal System.

Dr. Adel Raouf Mohamed Badawi

- Knowledge, Skills and Attitudes Needed for Higher Education From High School Graduates (Analytic Study).

Dr. Badr Bin Joyeaid Ac – Otaiby

- Changing the Value System of the Education Profession among College of Education Students during Preparation Years (Follow).

Dr. Gamal El Cici

Volume 15

Number 57

April 2009

Fixed Section

* Prospective
* Book Review
* Open Forum
* Educational Experience
* Symposia and Conference
* Educational Pioneers
* New Publications
* Strategic Reports